

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES (3436)

PAR
SOPHIE MICHAUD

« Conception d'un modèle de club de lecture d'été en bibliothèque publique,
avec orientation littéraire,
pour les enfants de 9 à 12 ans »

AOÛT 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Madame Noëlle Sorin, sans qui l'écriture de cet ouvrage n'aurait pas été possible. Elle m'a soutenue avec assiduité tout au long de ce projet. Je tiens à souligner sa disponibilité, son professionnalisme et son savoir.

Je remercie Monsieur Luc Ostiguy pour m'avoir enseigné les rigueurs de la pensée et de l'écriture. Je veux souligner son écoute dans les différents aléas que m'a amenés ma maîtrise. Il a su apaiser mes inquiétudes et mes découragements face à ce projet.

J'aimerais également remercier Madame Hélène Guy pour m'avoir fait découvrir l'animation en la littérature pour la jeunesse en plus d'avoir attiré mon attention sur la problématique des clubs de lecture.

À mes parents, Mario et Danielle

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	IV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 <i>Contexte de recherche</i>	6
1.2 <i>Identification du problème</i>	10
1.2.1 Baisse de fréquentation des bibliothèques publiques de la part des jeunes	10
1.2.2 Absence de modèle de club de lecture pertinent à la BGL	13
1.2.3 Absence de formation des animateurs	19
1.3 <i>Importance de la recherche</i>	23
1.4 <i>Questions de recherche</i>	24
CHAPITRE 2	26
CONTEXTE THÉORIQUE.....	26
2.1 <i>Les clubs de lecture</i>	26
2.1.1. L'historique des clubs de lecture.....	26
2.1.2. Les modèles de club de lecture	31
2.1.3. Les aspects littéraires des modèles de clubs de lecture existants.....	35
2.2 <i>La lecture littéraire</i>	36
2.2.1 La lecture participative	38
2.2.2 La lecture distanciée	42
CHAPITRE 3	64
UN MODÈLE DE CLUB DE LECTURE AVEC ORIENTATION LITTÉRAIRE ..	64
3.1 <i>Les éléments constitutifs d'un club de lecture</i>	64
3.1.1 Un cadre de loisir	64
3.1.2 Une œuvre littéraire	66
3.1.3 Un enfant lecteur	68
3.1.4 Un animateur	73
3.1.5 Une lecture	75
3.2 <i>Les modes d'une lecture littéraire</i>	77
3.2.1 L'investissement personnel.....	79
3.2.2 L'appréciation	82
3.2.3 L'imaginaire	83
3.2.4 La compréhension	83
3.2.5 L'interprétation	89
3.2.6 L'intertextualité	90
CHAPITRE 4	92
UNE PROPOSITION D'ACTIVITÉS POUR ANIMER UN CLUB DE LECTURE AVEC ORIENTATION LITTÉRAIRE	92

<i>4.1 L'investissement personnel</i>	92
4.1.1 Les sens du lecteur	92
4.1.2 Les attentes du lecteur	93
4.1.3 Les émotions du lecteur	100
4.1.4 La liberté du lecteur.....	101
<i>4.2 L'appréciation</i>	102
<i>4.3 L'imaginaire</i>	104
<i>4.4 La compréhension</i>	106
4.4.1 Le personnage	107
4.4.2 La quête	109
4.4.3 Le temps.....	109
4.4.4. L'espace	112
4.4.5 Le narrateur.....	114
4.4.6 Le dialogue.....	115
<i>4.5 L'interprétation</i>	116
<i>4.6 L'intertextualité</i>	117
CONCLUSION	121
ANNEXES	127
BIBLIOGRAPHIE	149

INTRODUCTION

La lecture est une activité de patience. Avoir le temps de lire, c'est avoir le temps de vivre.¹

Georges Jean

Les jeunes ne s'intéressent pas spontanément à la lecture. La société de consommation dans laquelle nous vivons ne leur facilite d'ailleurs pas la tâche, leurs passe-temps favoris demeurant la télévision et les jeux vidéo. Le jeune a besoin d'être stimulé constamment pour garder un bon contact avec le livre, et ce, dès son plus jeune âge. C'est ce qui fera de lui un lecteur ou non. Pour ce faire, dans le milieu des bibliothèques, on utilise l'animation du livre et de la lecture.

Le mot « animation » explique bien la situation présente de la lecture, car « on n'anime que ce qui est inanimé. Le besoin d'animation se réfère toujours à une carence, à une absence.² » En l'occurrence, c'est l'absence de lecture qui est en cause ici. Richter ajoute à ce sujet qu'« animer le livre c'est lui rendre son esprit, son âme : le tirer de sa mort provisoire et le replacer dans la vie quotidienne de chacun; le placer où il ne devrait jamais cesser d'être, entre les mains de ses lecteurs.³ »

¹ Georges Jean, « Le rôle du livre dans la formation de la personnalité de l'enfant », dans *Colloque sur le livre dans la vie de l'enfant*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, avril 1978, p. 149.

² Pierre Moulinier, *La formation des animateurs culturels*, Paris, Unesco, no 18-19, coll. « dossier documentaire », (s.d.), p. 11.

³ Brigitte Richter, « L'animation du livre : caractéristiques et spécificités », *Les cahiers de l'animation*, no 40, 1983, p. 48.

Ainsi, la lecture et le livre sont animés à la bibliothèque publique afin de les faire découvrir et apprécier par les jeunes, afin de créer chez ces derniers un intérêt qui pourrait les amener à lire. Le livre en lui-même reste silencieux; il conserve secrètement son contenu entre ses deux couvertures. L'animateur sert alors d'intermédiaire pour sortir l'histoire des pages, pour amener le lecteur au cœur du livre.

Toutefois, l'animation recouvre des réalités multiples, comme le précise Desrochers:

Même si on s'entend pour parler d'animation en lecture, là encore les approches sont variées au point parfois de se contredire. Heure du conte, rencontre d'auteur, séance de signature, promotion de livre, questionnaire de vérification de la compréhension, leçon de vocabulaire déguisée, approche théâtrale de l'histoire, bricolage, quiz portant sur les livres, marathon de lecture, séance de maquillage, etc.⁴

Dans la pratique des bibliothèques, les animations sont parfois des voies détournées qui ne placent pas le livre au premier plan. En s'appuyant sur d'autres objets culturels, comme le disque, l'image ou l'audio-visuel, on camoufle le livre, si bien qu'on oublie sa présence. La tendance est d'animer pour animer. Bien que cela engendre un certain plaisir de la part du jeune, il n'y a qu'un impact indirect sur la lecture.

La situation est la même en ce qui concerne l'animation des clubs de lecture dans les bibliothèques publiques. Le ludique l'emporte sur l'imaginaire. L'habitude solidement ancrée est de jouer avec le livre comme on jouerait avec une poupée; on joue

⁴ Gisèle Desroches, « L'animation sauce tomate ou aigre-douce », *Québec Français*, n° 103, automne 1996, p. 87.

pour jouer, du moment que le jeune est actif et occupé. On ne s'intéresse ni au livre ni à son contenu, qui, pourtant, solliciterait l'imaginaire du jeune.

Par ailleurs, nous assistons à une sérieuse désaffection des clubs de lecture dans les bibliothèques publiques. Les causes sont sans doute nombreuses. Pourrait-on, entre autres, remettre en question les activités d'animation qui misent essentiellement sur une approche ludique? Pourrait-on imaginer d'autres manières de procéder où le jeu ne serait qu'une stratégie pour amener les enfants sur les chemins de l'imaginaire et de la lecture? C'est ce que nous nous proposons d'explorer.

Dans notre premier chapitre, nous traiterons du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche en présentant des études réalisées en France, aux États-Unis et au Québec sur les habitudes de lecture des jeunes. Nous analyserons ensuite la situation reliée à la baisse de fréquentation du club de lecture à la bibliothèque Gatien-Lapointe de Trois-Rivières. Pour ce faire, nous analyserons le travail qui se fait déjà dans le club de lecture ainsi que les modèles d'animation en place, la conception de l'enfant lecteur, le rôle, l'engagement et la formation des animateurs.

Un des constats intéressants semble être que les activités d'animation des clubs de lecture n'ont pas de dimension littéraire. Le récit ainsi que les genres littéraires, entre autres, ne sont pas abordés. Comme il n'y a pas de modèles qui instituent une dimension littéraire au sein du club de lecture, et pas de formation adéquate pour les animateurs, nous désirons donner une nouvelle orientation qui aurait cette portée. Cela permettrait de

proposer un nouveau modèle qui, nous l'espérons, donnerait aux jeunes le goût de lire et qui, par ricochet, rétablirait la fréquentation du club de lecture.

Dans le troisième chapitre consacré au cadre théorique, après avoir présenté un historique des clubs de lecture, nous analyserons les différents modèles qui existent, ce qui nous facilitera la tâche lorsque nous en serons à l'élaboration de notre propre modèle de club de lecture. Ce modèle reposera notamment sur des considérations d'ordre littéraire. C'est pourquoi nous nous attarderons principalement à la notion de lecture littéraire. Centrée sur la démarche du lecteur et sa façon de lire le texte, cette lecture devrait permettre de recentrer le lecteur vers l'objet principal du club de lecture, la lecture. L'intégration de la lecture littéraire dans les clubs de lecture, avec ses deux modes complémentaires, la lecture participative et la lecture distanciée, fait partie intégrante de nos objectifs de recherche, venant enrichir notre modèle de club de lecture.

Dans le troisième chapitre, après avoir traité des éléments constitutifs de tout club de lecture, soit le cadre de loisir, l'œuvre littéraire, l'enfant lecteur, l'animateur et la lecture, nous proposons notre modèle de club de lecture avec orientation littéraire, qui s'inspire notamment des avancées en lecture littéraire. Notre modèle est construit à partir des deux modes d'appropriation de la lecture littéraire, soit la lecture participative et la lecture distanciée. Chacun des modes engendre des composantes telles que l'investissement personnel, la compréhension, etc. Pour les besoins pragmatiques de notre modèle, chaque composante est divisée en catégories qui seront illustrées par des activités-types. Ce sera le contenu de notre quatrième chapitre.

Nous souhaitons que ce modèle avec ses activités-types donne envie de lire aux jeunes et aide à développer chez eux des habitudes durables en lecture; qu'il participe à la rétention des jeunes dans le club de lecture d'été ainsi qu'à l'augmentation de la fréquentation de la bibliothèque. Éventuellement, nous espérons que ce modèle serve à renouveler et à soutenir l'animation de ce genre de club, et qu'il demeure un outil important lors de la formation des animateurs et de l'élaboration de leurs activités.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le club de lecture joue un rôle essentiel dans le développement du goût de lire et des habitudes durables en lecture chez les jeunes. Cependant, force est de constater qu'il n'a pas l'impact souhaité sur le jeune qui semble au contraire se désintéresser de la lecture. Les conditions de réalisation du club de lecture et ses activités d'animation sont à mettre en perspective. Nous analyserons donc la situation reliée à une baisse de fréquentation du club de lecture de la bibliothèque Gatien-Lapointe de Trois-Rivières en présentant le contexte de notre recherche, ainsi que les différents aspects reliés à cette baisse en questionnant à la fois le modèle existant de club de lecture et la formation des animateurs.

1.1 Contexte de recherche

Les jeunes ne lisent pas ou si peu ! Ce triste constat se vérifie dans la plupart des pays du monde occidental. En France, les jeunes n'accordent aucune importance à la lecture dans leurs loisirs, c'est du moins ce que révèlent Baudelot, Cartier et Detrez dans leur enquête sur la lecture *Et pourtant ils lisent....* Ils notent à propos de la lecture :

Elle ne constitue l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, même de celles où se recrutent les plus grands lecteurs, les filles, les bons élèves et les enfants originaires de familles à fort capital culturel. 26% des adolescents interrogés placent,

la quatrième année de l'enquête, la lecture parmi leurs trois loisirs préférés, dont 5% seulement en première position.⁵

Les jeunes interrogés lors de l'enquête préfèrent écouter de la musique, regarder la télévision, passer du temps entre amis ou pratiquer un sport.

Il en est de même pour les jeunes Américains qui, selon Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson⁶, ne s'intéressent pas vraiment à la lecture. Selon cette enquête, la lecture occupe 1% ou moins de leur temps libre. En effet, 50 % des jeunes consacrent environ quatre minutes ou moins par jour à la lecture, 30 % lisent deux minutes ou moins par jour et 10 % ne lisent tout simplement jamais. Une autre étude américaine, réalisée par Wilson⁷, montre que l'enfant lit quotidiennement 4,6 minutes, et ce, à l'extérieur de l'école. La lecture n'occupe donc pas une place privilégiée dans les activités de loisir de ces jeunes.

Le Québec n'y échappe pas. Les Québécois ne semblent pas lire davantage que les Français ou les Américains. Pire, beaucoup de jeunes possèdent des habiletés de lecture moyennes ou faibles, voire insuffisantes:

Plus de 19% des Québécois de 16 à 69 ans ont des capacités de lecture faibles ou insuffisantes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent sans l'aide d'autrui faire face aux exigences et à la diversité du matériel écrit, et 25% des Québécois ont des capacités de lecture moyennes. Pire, des jeunes et des adultes détenant un diplôme du secondaire et ayant acquis la maîtrise de la lecture, donc la capacité d'apprendre, perdent ces habiletés par manque de pratique. Ainsi, 21 % des personnes ayant des

⁵ Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, p. 55.

⁶ R. C. Anderson et COLL., *Becoming a nation of readers: The report of the commission of reading*, Washington (DC), National Institute of Education. 1985, (s.p.).

⁷ P.T. Wilson, *Children's Book Reading Habits : a new criterion for literacy*, Cambridge (Mass.), Illinois University, Center for the study of reading, 1986, (s.p.).

capacités de lecture faibles ou insuffisantes et 44% des personnes ayant des capacités moyennes de lecture ont un diplôme du secondaire ou plus.⁸

De manière générale, les jeunes, après avoir obtenu leur diplôme du secondaire, cessent de lire, perdent leurs habitudes de lecture et leurs habiletés décroissent. Les pratiques de lecture diminuent avec l'âge, et ce, particulièrement pour les garçons. Les filles, quant à elles, ont une meilleure attitude face à la lecture : 50% déclarent aimer lire comparativement à 25 % chez les garçons. Le Ministère de la Culture et des Communications, rappelant que plus les jeunes commencent à se familiariser tôt à la lecture, plus les chances de conserver leurs habitudes tout au long de leur vie augmentent, déposait en juin 1998 sa politique québécoise de la lecture et du livre sous le titre *Le temps de lire, un art de vivre*. Les objectifs fixés sont les suivants :

Susciter chez les jeunes, dès la petite enfance, l'éveil à la lecture et le goût de lire; garantir aux non-lecteurs et aux populations en difficulté de lecture l'exercice de leurs droits fondamentaux à l'éducation et à la culture; favoriser le développement et le maintien des habitudes de lecture, particulièrement chez les jeunes et les lecteurs occasionnels; offrir aux lecteurs toute la diversité de la production écrite, notamment la production québécoise, et répondre à leurs besoins grandissants d'information et de connaissances⁹.

Dès 1975, Richard Bamberger¹⁰ s'intéresse à la notion d'habitude de lecture notamment dans une étude qu'il publie pour l'UNESCO. Depuis plusieurs années, au Québec, nombre de chercheurs, en éducation surtout, se sont penchés sur le problème endémique lié à la lecture chez les jeunes, s'intéressant à divers aspects : les habitudes de lecture des

⁸ Ministère de la Culture et des Communications, *Le temps de lire, un art de vivre, politique de la lecture et du livre*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998, p. 3.

⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁰ Richard Bamberger, *Développer l'habitude de la lecture*, Paris, Unesco, no 72, coll. « Études et documents d'information », 1975, 55 p.

jeunes Québécois (Héon, 1980¹¹, Hould, 1980¹², Tremblay, 1984¹³, Lachance, 1993¹⁴, Gervais, 1997¹⁵, Lebrun, 1998¹⁶) ; le développement de l'habileté à lire (Bégin, 1983¹⁷, Lebrun, 1998) ; le goût et le plaisir de lire, les intérêts de lecture (Tremblay, 1984, Dubois, 1987¹⁸, Gagnon, 1990¹⁹, Roy, 1995²⁰, Lebrun, 1998). On le constate au nombre de recherches sur le sujet, les intérêts et les habitudes chez les jeunes jouent un rôle primordial dans le développement de la lecture.

Les bibliothèques publiques se sentent également interpellées par ce phénomène. La politique québécoise de la lecture et du livre accorde d'ailleurs une place importante aux bibliothèques publiques dans son chapitre sur l'animation et la sensibilisation à la lecture. La partie réservée aux bibliothèques s'intitule *Élargir la clientèle des bibliothèques publiques par la mise sur pied de projets d'animation culturelle et*

¹¹ Gérard Héon, *Les habitudes de lecture des québécois de 10-12 ans*, Québec, (publié chez l'auteur, 945, rue Louis-Champoux, Drummondville-Nord, J2C 5G7), 1980, 203 p.

¹² Raymond Hould, *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1980, 244 p.

¹³ Ginette Tremblay, *Comment rendre les lectures gratuites au deuxième cycle du primaire*, M.A. (Éducation), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 1984, 222 p.

¹⁴ Nicole Lachance, *Les habitudes de lecture chez les élèves de 9 à 12 ans, rapport d'internat en vue de l'obtention du grade de maîtrise en éducation, option psychopédagogie*, Montréal, Université de Montréal, 1993, 110 p.

¹⁵ Flore Gervais, *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill, 1997, 111 p.

¹⁶ Actuellement, plusieurs recherches sont en cours, dont celle de Monique Lebrun, intitulée « Devenir compétent en lecture au secondaire » qui se développe conjointement à Montréal et dans la région de Trois-Rivières. Monique Lebrun est la responsable de ce projet.

¹⁷ Denis Bégin, *Le développement de l'habileté à lire chez les jeunes du 2^e cycle du primaire*, M.A. (Éducation), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 1983, 130 p.

¹⁸ Anne Dubois, *Recherche sur l'intérêt pour la lecture des enfants de quatrième année primaire*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques, août 1987, 16 p.

¹⁹ Lise Gagnon, *Comment développer des attitudes positives afin d'augmenter le goût de la lecture au primaire*, M.A. (Éducation), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1990, 108 p.

²⁰ Pierre Roy, *La relation entre les intérêts de lecture et le contenu des romans pour la jeunesse. Étude de trois collections : 1985-1993*, Thèse de doctorat (Études françaises), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1995, 553 p.

*communautaire autour du livre et de l'écrit*²¹. Cette politique favorise les initiatives régionales d'animation et les projets visant à rejoindre les clientèles peu mobiles, l'engagement d'animateurs de la lecture et du livre, et soutient la tenue de la Semaine des bibliothèques. C'est dans cette perspective que les bibliothèques publiques tentent de développer le goût et des habitudes de lecture chez les jeunes par des activités d'animation comme les heures du conte et des clubs de lecture. Plus précisément, en Mauricie, nous assistons à un essor de ces activités d'animation du livre et de la lecture. À travers tout un réseau de clubs de lecture, les efforts s'unissent pour développer chez les jeunes l'intérêt pour la lecture.

1.2 Identification du problème

1.2.1 Baisse de fréquentation des bibliothèques publiques de la part des jeunes

La bibliothèque publique ne doit pas être restreinte à la seule fonction d'un service de prêts, car elle joue aussi un rôle important dans l'épanouissement et la formation de la clientèle, notamment des enfants qui la fréquentent. La bibliothèque publique doit donc proposer « des activités de promotion du livre, d'animation autour du livre et d'encadrement des enfants »²². Charlotte Guérette dit à propos des bibliothèques:

Depuis l'Antiquité, les bibliothèques ont pour mission de conserver et de diffuser le savoir, de réunir de grandes collections de volumes et d'organiser ce patrimoine culturel. On leur reconnaît une vocation éducative

²¹Ministère de la Culture et des Communications, *op. cit.* p.76-80.

²²Denise Bourneuf, et André Paré, *Pédagogie et lecture: animation d'un coin de lecture*, Montréal, Les Éditions Québec/Amérique, 1975, p. 32.

déterminante, étroitement liée à l'accès au savoir et à la connaissance, à la vie culturelle et à l'évolution des peuples²³.

Dans ce contexte, mentionnons que les activités d'animation du livre et les clubs de lecture sont de plus en plus populaires, notamment au Regroupement des bibliothèques publiques de la Mauricie-Centre-du-Québec²⁴ (désormais RBP) qui tente actuellement de développer cet outil de promotion du livre et de la lecture. Le RBP, qui existe depuis 1985, a pour principaux mandats « de soutenir ses membres dans la réalisation de projets communs, de favoriser la coopération entre les bibliothèques publiques et de promouvoir ces dernières dans la communauté régionale²⁵ ». La réalisation de projets communs et la coopération entre les bibliothèques ont permis de créer une tradition d'animation du livre au sein du RBP. Dans cette tradition s'inscrit le réseau²⁶ de clubs de lecture d'été (désormais Réseau), implanté dans une dizaine de bibliothèques du RBP, auquel participent chaque été des centaines d'enfants. Un comité composé de responsables de différentes bibliothèques du RBP travaille activement à l'organisation et à la supervision du Réseau. C'est à ce comité qu'il revient d'élaborer le matériel promotionnel des clubs de lecture d'été dont il est responsable et de le distribuer à chacune des bibliothèques participantes.

²³ Charlotte Guérette, *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Sainte-Foy, Les Éditions La Liberté, 1998, p. 59.

²⁴ Le RBP, qui regroupe 21 membres actifs, est constitué de bibliothèques publiques autonomes, c'est-à-dire de bibliothèques gérées par leur municipalité et reconnues du gouvernement, le CRSBP Centre-du-Québec / Lanaudière / Mauricie (Centre régional de services de bibliothèques publiques), de bibliothèques affiliées au CRSBP et de bibliothèques indépendantes, c'est-à-dire qu'elles sont également gérées par leurs municipalités respectives, mais qui ne sont pas nécessairement reconnues du gouvernement.

²⁵ Site internet: <http://www.bibliomcq.qc.ca/regroupement/index.asp> (03-04-14) Voir la mission du RBP à l'annexe 1.

²⁶ Nous entendons ici tous les clubs de lecture d'été qui se développent dans chacune des bibliothèques publiques qui font partie du RBP.

Depuis bientôt sept ans, et ce, chaque année, ce comité trouve un thème qui représente le Réseau²⁷. Tout le matériel promotionnel est créé en lien avec ce thème. Par exemple, des affiches annoncent les couleurs du Réseau; un *t-shirt*, une carte de membre et un journal de bord, rappelant le thème, sont distribués aux bibliothèques. Il appartient à chaque bibliothèque de procéder à l'animation de son club d'été.

La bibliothèque publique de Trois-Rivières, soit la bibliothèque Gatien-Lapointe (désormais BGL), fait partie de ce réseau. Au début, la promotion, le recrutement, la création et l'animation des activités du club d'été étaient pris en charge par la responsable du secteur des jeunes de la BGL. À partir de 1997, devant l'importance que le club d'été a prise, une animatrice²⁸ à temps complet est embauchée pour réaliser ces quatre tâches.

Bien qu'il faille saluer l'initiative, la situation n'est pas tout à fait sans problème. C'est pendant cette période que la responsable de la BGL a constaté une importante désaffection du club de lecture par le groupe des 9-12 ans, ce qui n'était pas toutefois le cas pour les enfants de 6-8 ans. En effet, avec le temps, de moins en moins de jeunes du groupe d'âge des 9-12 ans participaient aux activités du club. On a, par ailleurs, constaté une diminution des emprunts de livres par ces jeunes.

Après une analyse de la situation, ces responsables en sont venus à la conclusion que les interventions posaient problème, sans toutefois pouvoir l'expliquer. Aussi, en

²⁷ Celui que nous avons animé durant l'été 1998 s'intitulait "Des frissons en plein été".

1998, répondant à une demande de la BGL, en tant qu'étudiante de deuxième cycle en littérature, nous avons été invitée à occuper un poste d'animatrice dans un club de lecture et à en revoir les orientations de façon à rétablir la fréquentation. À cet effet, nous devons identifier les causes du problème et proposer des solutions de rechange. S'agissait-il d'une problématique de lecture, d'animation ou autres ? Pourquoi l'engouement premier pour ce club de lecture s'est-il effrité et comment y remédier ? Un des premiers constats a été que les activités ne suscitaient pas la lecture à la maison.

Avant 1998, nous avons noté que dans le club de lecture le livre n'avait pas la place qui lui revenait, et la lecture encore moins. Nous nous sommes rendue compte que les animations étaient laissées à la libre entreprise des animateurs, relevant souvent plus de l'improvisation et d'activités de remplissage que d'interventions structurées et finalisées. Mentionnons que, jusqu'à récemment, dans les bibliothèques publiques, l'animation des clubs de lecture était confiée à des gens issus du monde du loisir, ce qui est normal si on considère que ce service relève, dans les municipalités, du secteur des loisirs.

1.2.2 Absence de modèle de club de lecture pertinent à la BGL

Le réseau des clubs de lecture d'été, dont relève la BGL, n'a pas de modèle précis de club de lecture à proposer aux animateurs : ni définition opérationnelle d'un

²⁸Toute personne étudiante, quel que soit le programme universitaire, est susceptible d'être engagée pour animer un club de lecture d'été.

club de lecture, ni d'objectifs explicites à l'égard du développement de l'enfant lecteur. Seuls les règlements que les jeunes doivent suivre à l'intérieur de ce club sont clairs.

Pour ce qui est de la BGL à proprement parler, la mission de la bibliothèque est énoncée dans un document intitulé *Lettres patentes*²⁹ (1985), section des règlements généraux. L'extrait qui en rend compte énonce les mandats suivants: diffusion de la culture, formation des citoyens et promotion de la lecture.

La bibliothèque Gatien-Lapointe doit plus particulièrement répondre à des besoins d'information, d'éducation, de culture et de loisir des Trifluviens. [Elle doit] rendre accessible de l'information sur des sujets d'intérêts pour la population en développant des collections et des services adaptés à l'évolution technologique. La bibliothèque est un site public d'accès aux différentes sources d'information disponibles dans le monde. [Elle doit] favoriser la formation et le développement des personnes en rendant disponible des ressources documentaires. La bibliothèque est un lieu de formation continue où le citoyen peut acquérir des connaissances pour vivre et évoluer dans une société de plus en plus complexe. [Elle doit] promouvoir la culture en diffusant des collections littéraires, artistiques et scientifiques. [Elle doit] développer le patrimoine documentaire régional, le Trifluviana. La bibliothèque est un carrefour de diffusion et d'animation culturelle. [Elle doit] développer des collections et des services orientés vers le loisir et promouvoir plus particulièrement la lecture. La bibliothèque offre des ressources diversifiées pour occuper ses temps libres.

Toutefois, aucune orientation n'est spécifiquement attribuée au club de lecture. Étant donné que la mission de la BGL ne fournit aucune directive sur son fonctionnement, le cadre retenu est directement inspiré du guide d'animation des clubs de lecture de Communication-jeunesse.

C'est donc à partir des orientations des clubs de lecture de Communication-jeunesse, soit *Livromagie et Livromanie*, que le comité en charge du Réseau a cherché une procédure pour le bon fonctionnement du club de lecture. Or, les clubs de lecture de

Communication-jeunesse se distinguent des clubs de lecture d'été de deux façons : d'une part, ils peuvent se tenir à la fois dans un contexte scolaire ou parascolaire ou encore dans une bibliothèque, et ce, durant l'année scolaire ; d'autre part, les clubs de lecture d'été visent surtout des enfants lecteurs dont le loisir principal est la participation à ces clubs dans la perspective presque unique de divertissement, tandis que les clubs de lecture de Communication-jeunesse visent à développer le goût et le plaisir de lire dans un contexte plus pédagogique puisqu'il se situe en milieu scolaire. Le type de lecteurs diffère donc : l'été, il y a un plus grand nombre d'enfants intéressés à lire, tandis qu'en classe le club de lecture est proposé à tout le monde, même aux moins intéressés.

L'organisme Communication-Jeunesse propose un guide d'activités créées par des animateurs. Dans ce guide sont présentés des objectifs de développement du goût de lire et de la découverte du plaisir de lire. À l'aspect tautologique de la formulation, l'organisme ne semble pas faire de différence entre le goût et le plaisir de lire. Ces objectifs sont à la fois flous et redondants. De plus, Communication-jeunesse n'intègre pas véritablement une dimension littéraire à ses activités. En effet, c'est en consultant les activités du guide de Communication-jeunesse que nous nous sommes aperçue que le livre n'est jamais l'objet central de cette animation. Le jeu y prime sur le livre. Le livre est laissé pour compte et tend à ne devenir que l'accessoire d'une mise en situation ludique et sociale. Le contenu du livre, sa structure, les caractéristiques propres à son genre, ne sont pas abordés. À la limite, un simple ballon pourrait tenir le rôle du livre et le jeu se réaliserait de la même façon. Donc, dans les activités que nous avons observées,

²⁹ Voir la mission de la BGL dans l'annexe 2.

la rencontre attendue entre l'enfant et le livre ne se fait pas autant qu'on l'aurait souhaité, du moins sur le plan littéraire.

Ainsi, dans l'activité *Le musée imaginaire*, le livre y figure, mais la finalité consiste simplement à relier un objet au livre; dans *L'impro-livre*, on improvise à partir d'extraits du livre. Pour ce qui des *Titres en folie*, l'activité ne vise qu'à faire créer une histoire à partir de plusieurs titres de livres sélectionnés. Dans d'autres activités, le but explicite est de fabriquer un signet, des cartes postales ou des costumes de personnages.

En outre, il se trouve des activités dans lesquelles le livre ne figure même pas. Avec *Nectar de sorcière*, un animateur pourrait ne privilégier qu'un bricolage ou un jeu:

Une sorcière reçoit les enfants désireux de devenir membre du club de lecture en leur proposant une potion de son nectar magique (punch de jus de fruits), apte à faire d'eux des lecteurs heureux. Le nectar, préparé sous leurs yeux dans un chaudron, peut comporter les ingrédients suivants : bave de crapaud (eau et légère dose de colorant alimentaire), crottes de chauve-souris broyées (cristaux de saveur), sang de lézard (jus de fraise) et jus d'araignée (jus d'ananas).³⁰

Il en est de même pour les activités créées dans le club de lecture de la BGL. L'animateur propose aux enfants une activité sur les recettes de cuisine des monstres. À partir d'une recette rédigée par lui, les enfants confectionnent des bonbons, qui, pour l'événement, portent des noms « répugnants » donnés par l'animateur. Ils ont d'abord à déguster les bonbons avant même de découvrir les ingrédients utilisés. Par la suite, ils dessinent leur plat préféré et nomment les aliments par des noms « répugnants ».

³⁰Communication-Jeunesse, *Le guide d'animation des Clubs de lecture de Communication-jeunesse*, Montréal, Communication-jeunesse, 2001, p. 31.

Quoique l'activité de base est originale, elle n'a requis aucune lecture, aucune manipulation de livres, fussent-ils de recettes.

Dans une autre activité intitulée *Un travail monstre*, l'animateur se sert du livre *Le petit dictionnaire des métiers* pour montrer aux enfants des images sur les métiers. Lorsque les enfants ne reconnaissent pas le métier désigné, l'animateur leur explique en quoi il consiste. Les enfants sélectionnent par la suite un métier et le représentent par un dessin sous forme d'un monstre. Chaque monstre doit porter les vêtements du métier concerné en y associant les instruments correspondants. Une fois les dessins terminés, l'animateur les montre aux enfants en leur faisant deviner le métier présenté. Le but de l'activité est de récolter le plus grand nombre de réponses afin de gagner un prix. L'activité ne débouche que sur un dessin, sans nécessité de lecture.

Se pourrait-il que cette priorité donnée au jeu ait entraîné la désaffectation des enfants; que l'enfant lecteur ait pu désertier le club de lecture qui n'aurait eu que le jeu comme visée ; que ce genre de club ait pu amuser davantage le non-lecteur ? En effet, ce que nous avons constaté, du moins, c'est que les mauvais lecteurs ont eu tendance à rester dans le club, mais sans emprunter de livres pour autant. Le club ainsi conçu n'a qu'un impact sur l'enfant lecteur, soit de le faire jouer, mais ne met pas en valeur le plaisir de la lecture. L'enfant-lecteur est mis de côté au profit de l'enfant qu'on amuse, qu'on divertit. Jean-Louis Demers³¹, dans son mémoire de maîtrise intitulé *Étude de la relation entre la présence d'une bibliothèque scolaire offrant un programme*

d'animation et les résultats en lecture chez les élèves du primaire, a d'ailleurs montré que des enfants soumis à une animation de lecture à la bibliothèque n'ont aucunement développé leurs habitudes de lire ni leur compréhension en lecture. Ils ont toutefois manifesté leur goût de retourner à la bibliothèque pour jouer avec et à partir des livres.

De même, Flore Gervais, dans sa recherche intitulée *École et habitudes de lecture*, constate combien le nombre de grands lecteurs diminue au cours des vacances d'été : « (...) les grandes vacances suffisent à faire perdre presque tous les acquis qui semblaient s'être faits pendant l'année scolaire³² ». Elle affirme même que l'école ne développe pas d'habitude de lecture mais des pratiques de lecture puisqu'un été suffit à effacer les comportements d'un enfant-lecteur. La chercheuse va jusqu'à souhaiter l'intervention de certains organismes ou institutions devant l'urgence de soutenir les enfants dans leurs habitudes de lecture pendant les grandes vacances :

Ainsi, il serait intéressant de voir comment évolueraient les habitudes de lecture des jeunes si des institutions ou organismes comme les bibliothèques municipales ou Communication-jeunesse, pour ne citer que ces deux-là, soutenaient l'école dans ses efforts, et ce, non seulement durant la période scolaire, mais aussi pendant les vacances, dans le cadre des camps de jour ou des camps de vacances.³³

On le constate, les activités dont s'inspire la BGL n'ont pas de dimension proprement littéraire. En effet, ces activités n'abordent jamais le paratexte, ne tiennent pas compte des différents genres, ne font pas découvrir non plus les composantes essentielles du récit. En outre, rien n'indique que le lecteur est véritablement pris en

³¹Jean-Louis Demers, *Étude de la relation entre la présence d'une bibliothèque scolaire offrant un programme d'animation et les résultats en lecture chez les élèves du primaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information.

³²Flore Gervais, *École et habitudes de lecture*, Montréal-Toronto, Chenelière-McGraw-Hill, 1997, p. 60.

compte. Ainsi, celui-ci ne semble pas invité à effectuer un retour sur sa lecture, à discuter du roman et à verbaliser sa compréhension du contenu.

Toutefois, malgré l'absence d'orientations bien définies à propos de ce qu'est un club, de ses objectifs et de sa façon de l'animer, le club de lecture d'été de la BGL a relativement porté fruit grâce à la responsable de l'époque qui, comme nous l'avons constaté, animait chacun des groupes d'âges en leur faisant découvrir les différents genres littéraires et les composantes essentielles d'un livre. Vraisemblablement, son expérience en animation et ses connaissances du livre lui ont permis de satisfaire, pendant les deux années où elle a été à la fois conceptrice et animatrice d'activités, les besoins des jeunes de ce groupe d'âge, à un point tel que la fréquentation du club de lecture s'est accrue pendant cette période. De façon intuitive, cette responsable avait intégré une dimension littéraire au club de lecture.

1.2.3 Absence de formation des animateurs

L'engagement et la formation d'un animateur saisonnier qui prendra en main le club de lecture de la BGL amène la responsable à se poser plusieurs questions sans nécessairement y répondre: comment sélectionner cet animateur lors de l'entrevue ? Quelle formation privilégier ? Comment former, par la suite, cet animateur de façon pertinente ? Or, dans le milieu des bibliothèques publiques, il n'existe pas encore de formation à l'animation des clubs de lecture. On permet l'embauche de n'importe quel

³³*Ibidem.*

candidat, peu importe ses études universitaires, qu'il soit compétent ou non en la matière.

Dès nos premières interventions dans le club, nous nous sommes aperçue que cette tâche exigeait de la part de l'animateur saisonnier des connaissances particulières dans trois domaines qui touchent l'animation d'un club, soit la littérature, l'éducation et le loisir. La personne idéale pour animer un club devrait, en théorie, posséder une formation qui tient compte de ces trois champs de connaissances et de pratiques. Cette personne idéale est plutôt difficile à trouver; et lorsque la responsable engage un animateur saisonnier pour animer le club, elle doit souvent choisir entre un candidat qui a une formation en loisir ou un autre en éducation ou en littérature.

Or, celui qui étudie en loisir connaît le jeu et sait faire jouer les enfants, mais il ne crée pas nécessairement de jeux où se marient le livre et la lecture. Ses connaissances littéraires sont peut-être limitées, et il ne s'intéresse pas obligatoirement à la lecture. De cette façon, il n'intégrerait pas toujours le livre à ses activités et ne tiendrait pas toujours compte des lecteurs dans l'animation du club. Il privilégierait le jeu et, par le fait même, ne distinguerait pas le club de la maison de jeunes.

L'animateur qui possède une formation en éducation connaît bien les enfants et leur développement. En plus de savoir créer des activités pour eux, il est normalement un bon communicateur : il sait vulgariser sa matière parce qu'il a suivi des cours de didactique. Toutefois, il ne serait pas toujours un passionné de lecture. Par sa formation, il connaît, certes, la littérature pour la jeunesse ; il est capable de l'utiliser à des fins

pédagogiques. Cependant, ce type d'animateur ne serait pas nécessairement habile à placer la littérature dans un contexte de lecture-plaisir durant les vacances d'été. En classe, l'enseignant favorise le plaisir par l'apprentissage, alors que dans le club de lecture l'animateur exploite l'apprentissage par le plaisir. L'étudiant en éducation devrait donc, quand il se retrouve dans un club de lecture, créer ses activités à l'inverse de ce qu'il ferait en classe.

L'animateur saisonnier possédant une formation en littérature est souvent un passionné de la lecture. Sur ce plan, il a le profil de formation qui le rend le plus susceptible de transmettre l'amour du livre et de la lecture. De plus, ses connaissances du livre et ses aptitudes à l'analyser font de lui un spécialiste du texte. Toutefois, bien que formé en littérature, il ne connaît pas nécessairement la littérature pour la jeunesse, qui demeure un champ d'étude marginal dans le domaine des études littéraires. De plus, il n'est pas nécessairement un bon communicateur en situation d'enseignement. Parce qu'il s'adresse à des enfants, il lui faut vulgariser son contenu. Il doit donc mettre de côté le métalangage des études littéraires pour se faire comprendre des membres du club, ce qui n'est pas toujours une chose évidente. Enfin, ce type d'animateur a tout à découvrir du développement physique, psychologique et intellectuel de l'enfant pour animer efficacement le club et ses membres.

À cause de leur appartenance à l'un ou l'autre des domaines de connaissance, les animateurs engagés par la BGL ne disposent pas d'une formation complète qui leur permettrait d'animer convenablement le club de lecture.

Une fois ces trois profils d'animateur cernés, quelle que soit la personne embauchée, on peut observer l'encadrement de son travail dont elle bénéficierait de la part de la BGL. Ainsi, la responsable de la BGL, qui animait les clubs avant l'embauche des animateurs saisonniers, fut dans l'incapacité de les encadrer. Elle préparait le club de façon intuitive, et elle ne put expliquer clairement aux animateurs la tâche qui leur incombait. De plus, puisque qu'elle ne disposait pas de formation en littérature, elle fut dans l'impossibilité de mettre en évidence l'importance du littéraire dans un club de lecture. Et enfin, faute de temps, elle a été incapable de développer un plan de formation pour un nouvel animateur, pas plus qu'elle n'a pu superviser son travail.

La responsable de la BGL a donc mis à la disponibilité des animateurs le guide d'animation de Communication-jeunesse, guide que nous avons critiqué plus tôt, ainsi que quelques ouvrages sur l'animation en littérature pour la jeunesse³⁴. Ces outils de travail n'ont manifestement pas été suffisants pour enrayer la désaffection des jeunes.

Suite à ce double constat d'absence de modèle pertinent de club de lecture où la dimension littéraire serait partie intégrante et de formation adéquate d'animateurs, qui aurait mené à la désaffection du club de lecture de la part du groupe d'âge des 9-12 ans,

³⁴Yves Beauchesne, *Animer la lecture*, Montréal, ASTED, coll. « Guide pratique », 1985, 237 p. Communication-Jeunesse, *Le guide d'animation des Clubs de lecture de Communication-jeunesse*, Montréal, Communication-jeunesse, 2001, 91p. Des cartables qui contiennent des activités faites à la bibliothèque. Des livres contenant des idées de jeux. Par exemple : Ann Rocard, *50 jeux s'amuser à la maison*, Champigny-sur-Maine, Lito, 1993, 92 p. et Heike Baum, *Jouer avec les 5 sens : toucher, sentir, goûter*, Tournai, Belgique, Casterman, 1997, 111p. et Jacob Brindamour, *Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?* Saint-Laurent, Éditions du Trécaré, 1996, 124 p. et Susan Adams, *Le grand livre des jeux : jouez et faites vos jeux*, Montréal, Hurtubise HMH, 1998, 48 p. et d'autres livres sur les jeux qui sont disponibles à la BGL.

nous réalisons l'importance de préciser une autre orientation au club de lecture d'été de la BGL et de proposer un modèle différent de celui qui a cours actuellement.

1.3 Importance de la recherche

C'est dans ce contexte des bibliothèques publiques et des clubs de lecture d'été que s'inscrit notre recherche. Plus précisément, elle porte sur la façon d'inciter le jeune de 6 à 12 ans à lire, de développer chez lui le goût de la lecture. Il s'agit de prolonger en activité parascolaire le travail entrepris à l'école de sorte que l'intérêt pour la lecture et des habitudes de lecture s'inscrivent de façon permanente dans la vie des jeunes.

Notre recherche vise à élaborer un modèle de club de lecture, modèle qui pourrait avoir une portée significative sur l'intérêt et les habitudes de lecture chez les jeunes. Ce modèle serait opérationnalisable et servirait à la formation des animateurs à partir d'activités plaçant le livre et la lecture à l'honneur. Ce modèle de club de lecture resituerait l'enfant lecteur et la lecture au cœur du club de lecture. Il permettrait également aux animateurs d'être mieux outillés lors de leur animation en contexte de club de lecture. On pense que ce modèle pourrait augmenter la fréquentation de la bibliothèque de la part des jeunes, et ce, en favorisant l'accès à la culture chez tous les membres du club de lecture. Cela rendrait possible l'égalité des chances pour les élèves défavorisés qui n'ont pas de livres chez eux ou de modèle de lecteur à la maison. Ils pourraient ainsi être en contact avec le livre et la lecture, au moins d'une façon hebdomadaire durant l'été, au même titre que ceux qui sont mieux nantis.

1.4 Questions de recherche

Un des objectifs des bibliothèques publiques est de donner le goût et l'habitude de lire. Ceci exige un certain encadrement dans lequel le livre serait privilégié et le lecteur serait au cœur du processus. Toutefois, que faire pour vraiment intéresser les jeunes à la lecture et augmenter leur fréquentation de la bibliothèque durant l'été? En quoi les clubs de lecture peuvent-ils contribuer à l'atteinte de cet objectif? Ceci entraîne une série de sous-questions pour comprendre la pertinence du club de lecture. Devant la désaffection des jeunes et le manque de formation des animateurs, quels sont les modèles de club de lecture existants qui seraient susceptibles de favoriser la fréquentation des jeunes et, par le fait même, les conserver comme lecteurs actifs au sein du club de lecture?

Le fait de placer la lecture au cœur de la démarche est-il suffisant pour garder les jeunes actifs en lecture? Le club peut-il avoir une portée plus grande sur le lecteur, notamment sur ces habitudes de lecture et le plaisir de lire, si on lui attribue une dimension littéraire?

Déjà l'analyse de la situation ayant mené à la désaffection des jeunes de 9 à 12 ans à la BGL nous suggère que:

en premier lieu, l'absence de modèle précis de club de lecture à la BGL entraînerait un développement aléatoire de ce dernier, de sorte que les essais et erreurs en deviennent le fil conducteur au lieu d'une pratique réfléchie;

en deuxième lieu, le manque de formation et/ou formation inadéquate d'animateurs aurait pour conséquence que le club se retrouve à la merci d'animateurs qui, même bien intentionnés, sont en quelque sorte incompetents, ne sachant pas répondre aux besoins des enfants lecteurs;

en troisième lieu, l'absence de dimension littéraire dans les modèles du club de lecture expliquerait, en partie, le manque d'attrait des jeunes face au club de lecture et conditionnerait négativement leur participation.

C'est dans ce contexte théorico-pratique que s'inscrit notre projet de mémoire de maîtrise. En effet, sensibilisée aux problèmes reliés à l'animation de la lecture chez les jeunes, nous avons décidé d'entreprendre une recherche sur le fonctionnement des clubs de lecture.

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE

Afin de bien cerner la situation du club de lecture de la BGL et d'être en mesure d'offrir quelques pistes de solution, nous tracerons d'abord les grandes lignes de l'historique des clubs de lecture. Nous analyserons ensuite les modèles de club de lecture existants, ce qui nous amènera à constater que la dimension littéraire de l'œuvre ou de la lecture occupe une place peu importante dans les activités du club de lecture. Il en est de même pour la question du lecteur. Nous tenterons alors de définir ce qu'est la lecture littéraire afin de resituer le lecteur et la lecture au sein du club de lecture. Au terme de ce contexte théorique, nous pourrons enfin cerner les objectifs de notre recherche.

2.1 Les clubs de lecture

2.1.1. L'historique des clubs de lecture

Dès la fin des années 1800, l'intérêt pour la lecture des jeunes commence à se développer aux États-Unis, en France et au Québec. Tout est organisé pour faire lire les jeunes, et c'est dans ce cadre que se développent les premières activités en bibliothèque publique.

Aux États-Unis, c'est en effet vers la fin du XIX^e siècle qu'apparaissent les premiers services destinés aux enfants dans les bibliothèques publiques. On leur propose

des listes de titres comme autant de lectures à faire durant les vacances d'été. C'est ce qu'on a nommé le «vacation reading club» ou, vers 1924, le «summer reading program». Quoiqu'il semble difficile d'attribuer la naissance des programmes de lecture d'été à une bibliothèque spécifique, les clubs de lecture aux États-Unis n'ont pas seulement continué à fonctionner jusqu'à ce jour, mais leur rayonnement s'est grandement accru. Ils se réalisent maintenant à l'échelle régionale et nationale. Une étude menée par «The National Center for Education Statistics», en mai 1990, révèle que 95 % des bibliothèques publiques des États-Unis possèdent un club de lecture pour les enfants.

Du côté français, au début des années 1900, les bibliothèques s'inspirent du fonctionnement de celles des États-Unis. À cette époque, les bibliothèques françaises accusent un retard considérable comparativement aux bibliothèques américaines. C'est Eugène Morel qui, lors de ses voyages à Londres et aux États-Unis, a découvert le fonctionnement des bibliothèques modernes. Il importe donc les façons de faire en France. Satisfaire les besoins de la clientèle et donner priorité à la documentation pour les adultes, à l'accueil des enfants, à l'accès aux rayons et à la qualification du personnel³⁵ deviennent les nouvelles orientations des bibliothèques françaises. Après la guerre, le «Comité américain pour les régions dévastées par la guerre (CARD)» va créer, en 1922, les premières salles de lecture pour les enfants dans le département de l'Aisne. Cela va favoriser l'évolution des bibliothèques dans le même sens que l'avait suggéré Morel. La première bibliothèque pour enfants, *L'heure joyeuse*, est constituée en 1924 par le «Book Committee of children's libraries», un comité américain pour le

développement des bibliothèques publiques, et la ville de Paris³⁶. Elle y présente des activités pour enfants, telles les heures du conte. Les sections pour enfants des différentes bibliothèques municipales vont s'inspirer de cette initiative.

Dans les années 50, l'accueil des enfants en bibliothèque est un souci important. En 1954, il existe 39 bibliothèques; en 1964, on en retrouve 49. En 1963, le projet pilote de la «Joie par les livres» fera naître de nouvelles bibliothèques pour enfants. Les animations se multiplient : heures du conte, ronde des livres et ateliers d'expression. À partir de 1970, toutes les bibliothèques françaises comportent une section pour les enfants.

Au Québec, la Société Saint-Jean-Baptiste, qui voit le jour en 1843, va œuvrer pour le développement de la lecture chez l'enfant, permettant à la littérature pour la jeunesse d'éclore. En outre, dès 1856, la promotion de la lecture chez les jeunes sera favorisée par la distribution de prix dans les écoles sous forme de livres. Ces livres seront d'abord français, mais, à partir de 1876, les livres canadiens-français s'ajouteront à la distribution afin de faire découvrir notre propre culture et notre mode de vie. En 1925, la loi Choquette est créée, loi qui oblige les écoles à dépenser la moitié du montant affecté pour la remise annuelle des prix scolaires pour l'achat de livres canadien-français. Par ailleurs, la Société Saint-Jean-Baptiste lance, en 1920, la première revue pour la jeunesse, *l'Oiseau bleu*. Celle-ci disparaîtra en 1940. La première bibliothèque francophone pour enfants a vu le jour en 1937 à Montréal, dans le quartier d'Hochelaga.

³⁵ Anne-Marie Bertrand, *Les bibliothèques*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 1998, p. 29.

En 1941, la section pour enfants de la bibliothèque centrale de Montréal est inaugurée. Par la suite, plusieurs bibliothèques ouvrent leurs portes. Dès leur ouverture, les bibliothèques proposent des animations qui stimulent chez les enfants le goût de la lecture. Entre 1948 et 1954, Béatrice Clément fonde l'*Association pour les écrivains pour la jeunesse*. Celle-ci travaille au développement du goût de la lecture chez les enfants. En 1965, la suppression des prix dans les écoles, notamment, porte un dur coup à la littérature pour la jeunesse, qui se dégrade tranquillement. En 1970, elle est effectivement presque moribonde.

Toutefois, la création de Communication-jeunesse en 1971 lui redonne un nouveau souffle. Cet organisme à but non lucratif, mis sur pied pour promouvoir la littérature de jeunesse québécoise et pour stimuler la lecture chez les enfants, fonde, en 1987, les premiers clubs de lecture, *Livromanie*, pour les jeunes de 9 à 12 ans. En 1989, naissent les clubs de lecture, *Livromagie*, pour les jeunes de 6 à 9 ans.³⁷ En 2000, apparaissent les premiers clubs de lecture, *Toup'tilitou*, pour les 0 à 5 ans ainsi que les clubs *Réseau CJ* (Communication-Jeunesse) pour les 12 à 17 ans.

L'organisme a créé ses clubs en travaillant de pair avec les différents milieux où se tiennent ces activités. Chaque année, les responsables³⁸ des clubs envoient un compte rendu des activités qui sont réalisées. Ils y expliquent leur façon de faire et ils y présentent leurs innovations et leur meilleure activité. De cette façon, Communication-

³⁶Geneviève Patte, *Laissez-les lire: les enfants et les bibliothèques*, Paris, Les Éditions Ouvrières, coll. « Enfance heureuse », 1987, p. 292.

³⁷Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse Québec et francophonies du Canada*, suivi d'un *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*, Orléans, Éditions David, 2000, p. 282.

jeunesse réoriente, enrichit ses clubs de lecture, valide ou invalide ses façons de faire. À partir de ces données, Communication-jeunesse a créé et a publié un guide d'animation des clubs de lecture où se retrouvent les outils essentiels au démarrage de telles activités. Avec cette collaboration de tous les responsables des clubs, ce guide s'étoffe chaque année. De plus, Communication-jeunesse attribue des prix littéraires à des livres québécois d'après les choix et le vote des jeunes dans les différents clubs de lecture. Sous l'influence américaine, le Québec a adopté depuis environ deux décennies le matériel promotionnel se composant du *t-shirt*, du signet, de la sélection de livre, de la carte de membre, et du certificat qui est remis à la fin de l'activité³⁹.

Au Québec, il n'y a pas que les clubs de lecture de Communication-jeunesse; plusieurs autres existent à l'intérieur de différentes bibliothèques publiques. On retrouve aussi, par exemple, *Les Aventuriers du livre*, *Crock-Livres*, *Livrequin*, dont les structures respectives s'inspirent toutes des clubs de lecture de Communication-jeunesse. Dans son recensement des clubs de lecture, Suzanne Thibault⁴⁰ constate leur importance dans les bibliothèques publiques au Québec: elle en décrit le fonctionnement et souligne le succès remporté auprès des jeunes.

³⁸Des enseignants, des bibliothécaires ou des bénévoles peuvent devenir des responsables d'un club encadré par l'organisme.

³⁹Jill L. Locke, "Summer reading activities – Way back when", *Journal of youth services in libraries*, automne 1992, p. 75-77.

⁴⁰Suzanne Thibault, « Les clubs de lecture », *Lurelu*, 18, no 1, printemps-été 1995, p. 53-55.

2.1.2. Les modèles de club de lecture

Il existe un flou entre la notion de « club de lecture » et celle de « cercle de lecture », les deux dénominations étant souvent employées indifféremment. Le terme *club* provient du XVIII^e siècle, et désigne, en Angleterre, des réunions d'écrivains, de philosophes et d'hommes politiques qui se retrouvent à date fixe soit pour discuter entre eux des événements du jour, soit, simplement, pour se divertir⁴¹. Au XIX^e siècle en France, apparaît l'expression « cercle de lecture », qui est l'équivalent du *club* anglais. Il existait alors plusieurs types de cercles : il s'agissait tantôt du cercle-groupe-ment-d'achat-en-commun, où l'on se regroupait pour lire les journaux, qui étaient coûteux et rares à l'époque; tantôt du cercle-visant-au-petit-cénacle qui prit forme avec l'apogée de la littérature d'amateurs⁴², où se réunissaient des hommes de lettres ou simplement ceux qui appréciaient la littérature et y participaient par leurs propres créations.

Il n'y a donc guère de différence entre les termes « club de lecture » et « cercle de lecture », à part le fait qu'ils proviennent de deux pays différents. Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons le terme « club de lecture », puisqu'il est ainsi nommé dans les bibliothèques publiques québécoises, notamment par les responsables du Regroupement des bibliothèques de la Mauricie-Centre-du-Québec.

⁴¹Jules Bertaut, *La vie littéraire en France au XVIII^e siècle*, Paris, Éditions Jules Tallandier, coll. « Histoire de la vie littéraire », 1954, p. 77.

⁴²Maurice Agulhon, *Le cercle dans la France bourgeoise 1810-1848*, Paris, Librairie Armand Colin, coll. « Cahiers des Annales », 1977, p. 74.

Le club de lecture est défini par Cacérés comme étant surtout un lieu de discussions sur les lectures, à la faveur desquelles les participants se développent non seulement comme lecteurs, mais aussi comme individus.

Le club de lecture, c'est la conversation de chaque jour qui s'élève de degré en degré jusqu'au théâtre, au poème, aux informations scientifiques. C'est une fête de la sensibilité, mais aussi un parlement au petit pied où chacun prend position, apprend à mieux discuter, à mieux assimiler ses lectures, à trouver ainsi de nouvelles raisons d'agir et d'agir plus efficacement.⁴³

Dans l'esprit de Cacérés, un club est donc un lieu où les échanges deviennent un moyen de s'éduquer les uns les autres. De plus, le club est aussi un moyen pour développer la sensibilité, dans la mesure où le lecteur est invité à exprimer ce qu'il ressent. Pour ce faire, elle suggère aux animateurs une démarche à suivre qui se résume ainsi : parler de l'œuvre, en dégager les thèmes essentiels ainsi que le sens, la faire apprécier dans son rapport entre la fiction et la vie quotidienne, la faire expliquer par l'auteur et, finalement, orienter la discussion vers d'autres œuvres. Les activités prévues portent sur des thèmes traitant de l'amour, du métier, de la terre, des hommes, de la vie sociale ou de la vie économique. On aborde également le dernier livre paru, le dernier prix littéraire, le livre dont le thème a inspiré le film récemment projeté à l'écran, etc.

Dufresne, Bureau et Sabourin, dans un document de travail intitulé *Le guide d'animation et répertoire d'activités pour les bibliothèques publiques du Québec*, donnent une définition du club de lecture qui rejoint celle de Cacérés. Pour elles, la

⁴³Geneviève Cacérés, *Regards neufs sur la lecture*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Peuple et culture », 1961, p. 109.

discussion ne vise pas seulement à faire lire davantage, mais aussi à établir un rapport entre les lectures et la vie de tous les jours.

Un club de lecture est une activité instaurée sous forme de débat permettant à chacun (sic) des enfants de porter un jugement sur le livre qu'il a lu, de confronter son point de vue avec celui des autres et d'en retirer un enrichissement personnel après avoir découvert la véritable portée de l'œuvre et les prolongements qu'elle peut avoir dans le contexte de sa vie quotidienne.⁴⁴

Parallèlement à la discussion autour de thèmes traités dans les textes, les auteures introduisent des jeux sur des éléments du paratexte ainsi que des jeux visant à prolonger les lectures par le dessin, par des rencontres avec des auteurs, etc.:

Ces biblio-jeux, anodins en soi, sont en réalité une première initiation à ce qu'est une édition, une collection, un auteur, etc. Comme le club dure plusieurs semaines, on peut lui greffer des ateliers de dessins, des expositions, des rencontres auteurs-lecteurs, etc. sur le thème ou sur les livres proposés par le club.⁴⁵

La fédération québécoise du Loisir Littéraire du Québec, dans son guide d'animation littéraire *Écrire à loisir*, rédigé par Anne-Marie Aubin, voit non seulement le club de lecture comme un lieu de discussion sur les œuvres proposées aux membres, et cela, dans le but de développer leur esprit critique, mais aussi comme un lieu de promotion du livre. Pour ce faire, les concepteurs suggèrent la découverte de nouveaux auteurs et de nouveaux champs de lecture. Les activités prévues vont de l'échange de livres à la projection de films ou à la lecture publique.

⁴⁴Claire E. Dufresne, Suzanne Bureau et Andrée Sabourin, *Guide d'animation et répertoire d'activités pour les bibliothèques publiques du Québec*, Outremont, C.E. Dufresne, 1984, p. 90.

⁴⁵Dufresne, Bureau et Sabourin, *op. cit.*, p. 88.

Le ministère de l'Éducation, dans *Lire et aimer lire au secondaire*, conçoit le club de la même manière que la fédération québécoise du Loisir Littéraire du Québec: « À intervalles réguliers, les élèves préparent un “ club de lecture ”, c'est-à-dire qu'ils se préparent à discuter des livres lus, à les présenter aux autres, à échanger des opinions, etc.⁴⁶ ». Les activités suggérées peuvent être un dîner littéraire avec discussions ou exposés, la visite d'un auteur, l'animation d'une « journée du livre » ou bien la mise sur pied d'un système d'échanges de livres.

Tous les modèles, à leur manière, présentent ainsi le club comme étant un lieu de discussion sur les lectures. Selon le modèle, ce qui est recherché est le développement du lecteur et de l'individu en favorisant la mise en rapport entre les thèmes des textes et la vie quotidienne (Cacérès; Dufresne et al.; Fédération québécoise du loisir littéraire du Québec; MÉQ), en favorisant l'expression d'émotions, de sentiments, provoqués par les lectures (Cacérès), en sollicitant chez les participants l'expression de leurs visions personnelles de l'œuvre à la faveur de débats (Dufresne et al.), ou en faisant appel à leur esprit critique par rapport aux lectures effectuées (Fédération québécoise du loisir littéraire du Québec); en faisant la promotion du livre pour élargir le répertoire de lecture (Fédération québécoise du loisir littéraire du Québec); enfin, en diffusant des connaissances relatives à des éléments du paratexte (Dufresne et al.).

⁴⁶Ministère de l'Éducation, *Lire et aimer lire au secondaire*, Québec, Ministère de l'éducation 1988, fascicule 1, p. 68.

2.1.3. Les aspects littéraires des modèles de clubs de lecture existants

Les modèles recensés proposent surtout des objectifs généraux liés au développement social et affectif, et à l'éveil à l'esprit critique des membres du club. Les concepteurs de ces modèles présentent aussi certaines stratégies (discussion, débat) censées stimuler ce développement. On retrouve toutefois quelques aspects liés à l'œuvre littéraire : les discussions entre lecteurs sur leurs lectures développant leur esprit critique et leur jugement esthétique; les éléments liés à l'imaginaire, comme les sentiments ressentis lors de la lecture et le fait de faire des liens, des rapprochements entre la fiction et la vie quotidienne; le recours au texte et au paratexte pour dégager les thèmes de l'œuvre; le prolongement de la lecture par le dessin et des rencontres d'auteurs; la promotion du livre pour élargir le répertoire des lecteurs. Ces tentatives restent cependant sommaires.

Comme le souligne Lavigueur, les recherches s'intéressant aux aspects théoriques des clubs de lecture sont peu nombreuses. Ce qui existe porte davantage sur le fonctionnement des modèles de clubs (objectifs généraux, activités, règlements, etc.).

Bien que ces programmes existent depuis longtemps aux États-Unis, la littérature professionnelle publiée sur le sujet n'est pas abondante. Nous retrouvons peu d'articles recensés dans les index de périodiques en bibliothéconomie, mais un certain nombre de programmes américains (kit) sont recensés dans ERIC (Educational Resources Information Center). Les aspects théoriques sont, en outre, à peine développés comparativement aux modèles proposés.⁴⁷

⁴⁷Philippe Lavigueur, « Animation de la lecture et programmes de lecture d'été », *Argus*, 28, no 1, printemps-été, p. 15-20.

En effet, ces modèles effleurent la dimension littéraire de l'œuvre ou de la lecture, sans l'exploiter vraiment. D'une part, le point de vue esthétique est peu abordé, les genres littéraires et les composantes du récit sont oubliés; d'autre part, la question du lecteur est plus ou moins évacuée.

Nous pensons qu'il est de première importance de replacer le lecteur au cœur du club de lecture, sa façon de lire les textes et les textes eux-mêmes. C'est ce qui nous amène à traiter du concept de lecture littéraire.

2.2 La lecture littéraire

Avant de définir ce mode de lecture particulier qu'est la lecture littéraire, il faut le distinguer de la lecture de textes littéraires. Pour Sorin :

On confond souvent la lecture littéraire et la lecture de textes littéraires comme si la littérarité des textes, leur valeur littéraire, serait dans les textes eux-mêmes. Alors que de parler de lecture littéraire, c'est considérer que la littérarité d'une œuvre a partie liée avec l'activité du lecteur. Du point de vue didactique, cette notion reconnaît l'importance du lecteur dans l'élaboration du sens.⁴⁸

La lecture littéraire ne se définit pas par les textes littéraires, mais plutôt par le mode d'appropriation des textes. Ce n'est pas le texte qui fait la lecture littéraire, mais bien la façon dont le lecteur va aborder sa lecture.

⁴⁸Noëlle Sorin, «La lecture littéraire, une compétence à développer », *La Revue de l'AQEFSL*, vol. 23, no 2, 2002, p. 34.

Il existe plusieurs conceptions de la lecture littéraire, mais toutes se recoupent en ce sens qu'elles admettent à la fois la participation du lecteur et une certaine mise à distance. Ainsi Picard parlera d'un double jeu. En effet, pour lui, la lecture littéraire se définit comme étant avant tout un jeu : « Le jeu est d'abord une activité. La lecture, si elle est assimilable au jeu, devrait donc être active, même la plus abandonnée⁴⁹ ». Il s'agit d'un jeu entre le lecteur et l'acte de lire ; la lecture littéraire est le résultat de ce jeu. Ce jeu de lecture littéraire est de deux types différents, soit le « playing » et le « game ». Le « playing » découle du principe de plaisir : « To play implique le mouvement, la vivacité, l'amusement, la pétulance, la verve (...) Il s'agit du pôle ludique de l'exubérance, de la turbulence, de la créativité (d'où la forme en -ing)⁵⁰ ». C'est ce qui incite par exemple le lecteur à s'identifier à un personnage. Picard ajoute que cette lecture s'inscrit dans le prolongement de l'écoute enfantine d'histoires lues ou contées. Le « playing », par les émotions, par la démarche d'identification qu'il sollicite ainsi que par le jeu ouvert sur les fantasmes, représente bien le principe de plaisir.

Quant au « game », il relève du principe de réalité. C'est une relation qui s'installe entre le sujet-lecteur et l'objet-texte, demandant de la réflexion et souvent de la confrontation. Il commande à la fois une certaine connaissance de la langue : respect des codes, des conventions, des règlements⁵¹ et la compréhension du texte, voire son interprétation. Le « game » fournit en quelque sorte des balises au « playing ».

⁴⁹ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, p. 47.

⁵⁰ Michel Picard, « La lecture comme jeu », *Poétique*, no 58, 1984, p. 255.

⁵¹ « (...) l'accord sur le contrat, l'assimilation des règles surtout, parfois fastidieuse et longue. Il est évident, en particulier, que l'hypothèse d'une lecture-jeu n'a de chance d'être vérifiée que si l'apprentissage technique de la lecture est d'abord achevé, avec ses deux étapes : la maîtrise socio-idéologico-linguistico-mentale du déchiffrement des signes écrits, dont l'acquisition est consciente, puis des

Cette conception du double (en)jeu de la lecture littéraire est également reprise par Dufays, Gemenne et Ledur, qui y voient une dimension rationnelle et une autre passionnelle : « (...) d'un côté, il y a des enjeux qui concernent l'aspect cognitif et intellectuel de la lecture, et qu'on pourrait qualifier de rationnels, et d'un autre, des enjeux qui concernent son caractère fantasmatique et psychologique, et qu'on pourrait qualifier de passionnels⁵² ». La lecture littéraire présente donc un mode de lecture qui commande à la fois une lecture participative liée à l'aspect affectif de l'acte de lire et une lecture distanciée relevant de son aspect cognitif. Cerner les composantes de ces deux dimensions de la lecture littéraire nous permettra de concevoir notre modèle de club de lecture.

2.2.1 La lecture participative

Ce plaisir de lire semble essentiel, car, par lui, le lecteur s'évade de la vie quotidienne, fuit le monde qui l'entoure pour se retrouver du côté de la fiction, où il côtoie des situations et des événements qui lui sont étrangers.

Le plaisir de lire « permet (d'abord) au lecteur de se détendre et de se divertir, nourrissant son besoin d'évasion et de rêve⁵³ ». Ce plaisir de lire peut être entendu de

protocoles et des codes réglementant, en particulier, la relation à l'illusion – même si cette maîtrise-là, empiriquement conquise et non-consciente, n'est jamais parfaite. » (Picard, *La lecture comme jeu*, p.45)

⁵²Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 99.

⁵³Noëlle Sorin, *La lisibilité dans le roman pour les enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*, Thèse de Doctorat (Éducation), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1996, 2 volumes, p. 40.

plusieurs façons. Selon Bergeron⁵⁴, il peut être considéré comme distraction, thérapie, retrouvaille ou encore causerie. Le plaisir de lire comme « distraction » éloigne le lecteur du travail du texte et de ses exigences. Le plaisir de lire comme « thérapie » peut en quelque sorte guérir le lecteur de ses insatisfactions personnelles, l'autorisant à vivre ses désirs sans danger et contribuant ainsi à son équilibre personnel. Le plaisir de lire comme « retrouvaille » permet au lecteur de « retrouver, sur la base du principe de la reconnaissance, certains aspects du Moi (sentiments, états d'âme, jugements) ou du Monde extérieur (représentations du réel, valeurs sociales) déjà établis ou admis dans la mémoire affective et sociale du sujet lisant⁵⁵ ». Le plaisir de lire comme « causerie » « offre enfin le plaisir de discourir sur le texte lu⁵⁶ ». Il est alors relié « aux commentaires sur, mais surtout autour du texte, allant des thèmes de l'œuvre à la vie de l'auteur, du style à la philosophie du texte en passant par l'effet esthétique que ce dernier suscite chez son lecteur⁵⁷ ». Le plaisir de lire serait engendré grâce à l'investissement personnel du lecteur, à la sollicitation de son imaginaire et à l'expression de son appréciation de l'œuvre.

2.2.1.1. L'investissement personnel

La lecture participative sollicite un investissement affectif de la part du lecteur qui la vit avec ses émotions. Le lecteur « se laisse prendre par l'illusion référentielle,

⁵⁴R. Bergeron, « L'acte de lecture du texte littéraire », *Protée*, vol. 9, no 2 (été), 1981, p. 22-28.

⁵⁵R. Bergeron, *op. cit.*, p. 25.

⁵⁶Noëlle Sorin, *op. cit.*, p. 40.

⁵⁷*Ibidem*.

adhère simplement à l'histoire et réagit avant tout sur le mode affectif⁵⁸ ». Il se concentre sur l'intrigue, les personnages et les actions qu'ils accomplissent.

Le lecteur, par son investissement affectif, élabore en quelque sorte sa vision personnelle et intime de l'œuvre, et cela lui procure un certain sentiment de satisfaction. Son identification aux personnages l'amène à transposer la fiction dans sa réalité. Il se projette en eux et compare ses réactions aux leurs à partir de sa personnalité. Le lecteur retrouve dans la fiction une certaine expérience de vie qui lui permet de combler certaines attentes et de l'aider à mieux vivre. Il retrouve à travers les personnages et l'intrigue des modèles d'actions qui vont faire avancer ses réflexions sur la vie. Nous sommes donc au cœur même de la lecture participative; les personnages interpellent le lecteur tous à leur façon et le font plonger au cœur de lui-même.

2.2.1.2 L'imaginaire

Lorsque le lecteur découvre son monde intérieur en lisant, il rêve, se rappelle maints souvenirs et se trouve face à de nouvelles idées qui ne seraient jamais nées sans cette lecture. Tout cela convoque son imaginaire et l'alimente. Le lecteur vit une relation particulière avec le texte; il imagine et vit des choses dans son esprit, qui n'existent pas dans la réalité. Comme l'explique Causse :

Lire c'est laisser aller son imagination et découvrir d'autres expériences, d'autres destins, d'autres valeurs, d'autres vies, d'autres paysages, d'autres mondes. C'est

⁵⁸Michel Descôtés, « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, 121 (mars), 1998, p. 91.

évoluer auprès d'étranges personnages inconnus ou voir des êtres qui vous ressemblent. C'est une rencontre secrètement attendue⁵⁹.

Poslaniec explique ainsi ce phénomène: « c'est une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant ; et que, comme cela permet de devenir l'auteur de tous les textes en leur donnant sens, en se les appropriant, les livres sont une source de pouvoir imaginaire considérable⁶⁰ ». En fait, la lecture participative crée une relation singulière et unique au texte, et ce, à travers l'imaginaire.

2.2.1.3 L'appréciation

De plus, la lecture participative inclut une forme d'évaluation de la part du lecteur. En effet, il ne reste jamais totalement impartial face à ce qu'il lit; il traite sa lecture de façon positive ou négative. Pour Dufays: « (..) il (le lecteur) croit à l'histoire et porte sur elle des appréciations de type référentiel (vrai / faux), (vraisemblable / invraisemblable), moral (bien / mal) ou émotionnel (passionnant / ennuyeux) (...)»⁶¹. Dufays précise que cette évaluation relève à la fois de l'axiologie et de l'éthique:

La dimension de plaisir va de pair avec une appréhension axiologique et éthique du texte, car projeter ses fantasmes sur le texte, c'est en même temps l'investir de valeurs – fantasme et valeur sont les deux faces d'un même phénomène- et se poser des questions morales : le texte m'offre-t-il ou non des modèles d'action et de vie ? Me confirme-t-il ou non dans mes options

⁵⁹Rolande Causse, *Qui a lu petit, lira grand*, Paris, Plon, coll. « La Grande Ourse », 2000, p. 57.

⁶⁰Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, Éditions du Sorbier, 1990, p. 7.

⁶¹Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Pierre Mandaga Éditeur, coll. « Philosophie et langage », 1994, p. 182.

existentielles ? M'aide-t-il à revoir mes convictions, à problématiser ma conception de la vérité ?⁶²

C'est donc grâce au mode de lecture participative que le lecteur apprécie ou non sa lecture, et elle lui donnera ou non l'envie de renouveler son expérience.

Somme toute, les perceptions du lecteur sont au cœur de la lecture participative. En obtenant un certain plaisir lorsqu'il lit, le lecteur s'investit émotionnellement dans l'œuvre reliant ses lectures à sa propre vie tout en plongeant au cœur de l'imaginaire. L'appréciation de sa lecture en termes de valeur à la fois axiologique et éthique lui permet de se forger une opinion sur celle-ci tout en remettant parfois en question ses propres conceptions.

2.2.2 La lecture distanciée

Le lecteur ne lit pas seulement un texte en filtrant ce qui est raconté à travers ses émotions sur le mode imaginaire des expériences virtuelles. Il comprend également ce que dit le texte et même au-delà, quand il y a interprétation. Il s'attarde à la façon dont ce dernier est construit. Il est sensible aux liens intertextuels qui se nouent d'un texte à l'autre. C'est ce qu'on nomme la lecture distanciée. Descôtés définit « la lecture-distanciation » comme celle:

qui refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une

⁶²Jean-Louis Dufays, « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), sous la direction de J.-L. Dufays L. Gemenne et D. Ledur, Bruxelles, De Boeck et Duculot, 1996, p. 172.

réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes⁶³.

D'après Sorin, pour initier les jeunes à la lecture distanciée, il faut les ouvrir à des concepts purement littéraires. Il importe avec de jeunes lecteurs d'instaurer :

une lecture plus "distanciée", qui se vit sur le mode cognitif : le lecteur s'intéresse au fonctionnement du texte, au texte comme objet construit. Cet objectif touche à l'apprentissage de concepts proprement littéraires que les textes choisis et étudiés servent à mettre en lumière, et à leur utilisation comme outils d'analyse : procédés formels, séquences narratives ou descriptives, jeux temporels, jeux d'implicites, jeux de langage et d'images, jeux intertextuels, etc.⁶⁴

Ainsi, la lecture distanciée « consiste moins à faire discourir le lecteur des choses que lui "dit" un texte, qu'à lui faire découvrir des mécanismes qui régissent l'écriture de ce même texte et qui, conséquemment, produisent du sens⁶⁵ ». La lecture distanciée exige donc un certain travail sur le texte pour lui donner sens et mieux le comprendre, voire l'interpréter. Elle permet de relier le texte à d'autres textes dans un rapport intertextuel qui enrichit la lecture.

2.2.2.1 La compréhension

D'une manière générale, comprendre un texte, c'est créer du sens en psychologie cognitive. Selon Giasson⁶⁶, qui reprend la classification de Irwin (1986), Deschênes

⁶³ Michel Descôtés, *op. cit.*, p. 91.

⁶⁴ Noëlle Sorin, « Compétence culturelle et lecture littéraire », dans *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Acte du colloque de Louvain-la-Neuve 27-29 janvier 2000, sous la direction de Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry et Costantino Maeder, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, p. 238.

⁶⁵ R. Bergeron, *op. cit.*, p. 25.

⁶⁶ Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990, p. 6.

(1986) et Langer (1986), le modèle de compréhension en lecture associe trois grandes composantes en interaction, soit le lecteur, le texte et le contexte. Pour ce qui est du lecteur, il lit à partir de ses structures cognitives et de ses structures affectives. Ses structures cognitives comprennent ses connaissances sur le monde et ses connaissances sur la langue. Les premières sont organisées sous forme de schémas qu'il a construits tout au long de sa vie. Ses connaissances sur la langue sont de quatre types : les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Cet ensemble de connaissances constitue ses connaissances antérieures, qui influent donc sur sa compréhension en lecture. Quand il lit, il crée des ponts entre le connu (ses connaissances) et le texte (le nouveau). Le lecteur possède également des structures affectives caractérisées surtout par ses attitudes et ses intérêts face à la lecture et au texte.

En ce qui concerne le texte, il regroupe à la fois l'intention de l'auteur, la structure textuelle et le contenu. L'intention de l'auteur se caractérise par une intention de communication en lien avec le destinataire. L'auteur désire raconter, amuser, faire rêver ou encore moraliser son destinataire. La structure textuelle, quant à elle, se compose de différents éléments. Le schéma narratif se construit sur une séquence narrative qui possède cinq propositions narratives : situation initiale (pn1), élément déclencheur du récit (pn2), réaction (pn3), dénouement (pn4) et situation finale (pn5). Le schéma actantiel selon Greimas s'organise autour de six fictions actantielles fondamentales : sujet, objet, destinataire, destinataire, adjuvant, opposant. La structure textuelle s'illustre également par les séquences dialogales insérées dans le récit ou les séquences descriptives qui apportent des précisions au récit. Enfin, le contenu du texte se

retrouve dans les réseaux lexicaux, la progression thématique et la cohérence. Toutes les propositions du texte vont dans une seule et même direction.

Pour ce qui est du contexte de lecture, on peut en distinguer trois : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte et la motivation du lecteur), le contexte social (interaction avec les pairs, l'enseignant et l'animateur) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit, le lieu...) ⁶⁷. Tous ces contextes vont influencer sur la compréhension du lecteur. Ces trois composantes indissociables, lecteur, texte et contexte, représentent le processus de compréhension en lecture et le degré de l'interaction entre elles joue sur la qualité de la compréhension.

Pour Dufays ⁶⁸ également, la compréhension, c'est construire du sens à partir du texte et des codes dont dispose le lecteur. Il suggère, tout comme Giasson, que le lecteur commence par se préparer à sa lecture en orientant le texte selon ses attentes et ses intérêts. C'est ce que Dufays nomme la finalisation. À cela s'ajoute le précadrage, c'est-à-dire les significations et les valeurs qu'on attribue au texte à partir de ce qu'on sait ou croit savoir du texte avant de le lire, en se basant sur les critiques lues ou entendues, sur la lecture d'autres œuvres du même auteur ou encore sur le type ou le genre littéraire auquel le texte appartient.

Par ailleurs, durant la lecture, le lecteur active des processus qui permettront la compréhension du texte. Selon la classification d'Irwin (1986), reprise par Giasson, il y

⁶⁷Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 7.

⁶⁸Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, p. 84.

aurait cinq grandes catégories de processus, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Les microprocessus, chez Giasson, « servent à comprendre l'information contenue dans une phrase⁶⁹ ». Ils se composent à la fois de la reconnaissance des mots, de la lecture par groupe de mots et de la microsélection, c'est-à-dire de l'identification de l'information importante dans la phrase. Les processus d'intégration requièrent l'utilisation des référents, des connecteurs et des inférences fondées sur les schémas. Ils « ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases⁷⁰ ». Les macroprocessus, qui regardent le texte dans sa globalité, se composent de l'identification des idées principales, du résumé et de l'utilisation de la structure textuelle. Les macroprocessus « sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent⁷¹ ». Quant aux processus d'élaboration, ils « sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur⁷² ». Ils réfèrent aux prédictions, aux inférences créatives, à l'imagerie mentale, à une réponse affective, aux liens avec les connaissances et au raisonnement. Les prédictions peuvent notamment être faites grâce au genre littéraire auquel appartient le texte. Par exemple, lors de la lecture d'un roman policier, le lecteur prévoit qu'il aura sans doute un crime, une enquête et un malfaiteur à arrêter. Il y a enfin les processus métacognitifs qui permettent l'identification de la perte de compréhension et les moyens pour y remédier. Ces processus dans leur ensemble « gèrent (donc) la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la

⁶⁹Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 16.

⁷⁰Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 16.

⁷¹*Ibidem.*

⁷²*Ibidem.*

situation⁷³ ». Bien que se situant à différents niveaux, ils ne sont pas hiérarchisés ; ils sont activés de manière non linéaire, c'est-à-dire de façon simultanée, se déroulant en spirale.

Dufays divise la compréhension en deux grandes catégories : la compréhension locale et la compréhension globale. La compréhension locale débute par la perception visuelle; le lecteur balaie le texte du regard. Cette action ne se fait pas de façon linéaire :

(...) le parcours visuel est toujours sélectif : on ne lit jamais tout le texte, le regard sélectionne ce qu'il croit pouvoir considéré comme les articulations clés de l'artefact (début et fin de paragraphes, sujets et verbes des phrases...), et les diverses opérations ne s'exercent donc jamais que sur des portions d'artefact.⁷⁴

Mais, la lecture ne se limite pas aux signes pris isolément, il faut reconnaître les structures sémantiques pour donner du sens. Le lecteur commence à construire du sens avec les propositions brèves ou les phrases. Il doit affronter la polysémie des mots, parfois leur sens symbolique. Cette première lecture amène inévitablement des blocages, des malentendus, des hésitations et des incertitudes potentielles, qu'elles soient lexicales, référentielles, syntaxiques ou symboliques. Selon Dufays, pour faire une lecture la plus juste possible, il s'agit d'une part « d'assurer à chaque lecture une certaine rationalité et une certaine cohérence d'ensemble⁷⁵ » et d'autre part, « d'être attentif à ce qui, dans chaque texte, est incertain, pluriel, irréductible aux entreprises rationalisantes⁷⁶ ». La compréhension locale chez Dufays rappelle sommairement les microprocessus ainsi que les processus métacognitifs pointés par Giasson.

⁷³*Ibidem.*

⁷⁴Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 127.

⁷⁵Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, p. 88.

Pour Dufays, il y a aussi la compréhension globale qui interagit avec la compréhension locale de façon complémentaire. Tout en ayant compris le texte au niveau local, le lecteur intègre cette compréhension à un schéma général. Pour pouvoir comprendre le texte d'une façon globale, il doit « dépasser le niveau de mimétique de la signification ; il lui faut développer une stéréotypie, une structure sémantique abstraite répandue dans la mémoire collective⁷⁷ ». C'est la connaissance des lieux communs, des stéréotypes qui relèvent de la doxa qui permet de donner un sens plus général au texte. De plus, l'élaboration de *topics*⁷⁸ sert à la compréhension globale. Les *topics* sont des « hypothèses de signification (qu'émet le lecteur) à partir de structures sémantiques préexistantes dont il dispose dans sa mémoire à long terme et qu'il peut donc reconnaître aux divers niveaux du texte⁷⁹ ».

Le premier *topic* nécessaire à la compréhension d'un texte est le genre littéraire. Mais cela va beaucoup plus loin, comme l'explique Dufays : « Au-delà du genre, le lecteur a besoin de pouvoir intégrer l'ensemble des topics partiels qu'il a produits dans un schéma global plus précis ou macro-topic, qui lui permettra de donner au texte une cohérence à la fois narrative et thématique.⁸⁰ » Ce macro-topic touche à deux niveaux de sens: le niveau discursif, c'est-à-dire la configuration globale du sens, indépendamment

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 140.

⁷⁸ Le terme *topic* est utilisé par Eco, à la suite de Van Dijk, qu'il définit comme suit : « Le topic est une hypothèse dépendant de l'initiative du lecteur qui la formule d'une façon quelque peu rudimentaire, sous forme de question (« Mais de quoi diable parle-t-on ? ») qui se traduit par la proposition d'un titre provisoire (« On est probablement en train de parler de telle chose »). (...) C'est à partir du topic que le lecteur décide de privilégier ou de narcotiser les propriétés sémantiques des lexèmes en jeu, établissant ainsi un niveau de *cohérence interprétative dite isotopie*. (Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1985, p.119)

⁷⁹ Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire 1.*, p. 88.

de ses manifestations narratives, et le niveau narratif et linéaire, c'est-à-dire le jeu des structures de l'intrigue. Ce macro-topic n'est pas sans rappeler les processus mis en évidence par Giasson.

En effet, Giasson traite à sa façon de la compréhension globale quand elle aborde les macroprocessus, les processus d'intégration et les processus d'élaboration. Ainsi, les thèmes et les réseaux lexicaux sont rattachés aux macroprocessus. Liés également aux macroprocessus, les types textuels et leurs structures permettent de mieux cibler les éléments importants d'un texte et de retenir l'information. Par exemple, le texte de type narratif avec sa structure particulière fournit des pistes de lecture qui permettent au lecteur de comprendre qui parle dans le texte. Il en est de même pour le schéma narratif qui rétablit l'ordre chronologique dans lequel se situe l'intrigue du récit. Lors de la construction de ce macro-topic, « un certain nombre de « lieux communs », de « blancs » ou d'indéterminations risquent de se présenter (apparition de contradictions ou d'incohérences, ignorance de sens de tel énoncé, de telle action, de tel dénouement, etc.)⁸¹ ». Le lecteur les prend alors au sérieux, les garde en réserve pour une autre exploitation ou assume les doutes et les incertitudes. Il pratique alors une lecture « suspensive » qui respecte l'altérité et le mystère du texte. Ceci évoque les processus métacognitifs de Giasson, mais aussi les processus d'élaboration.

De plus, pour reconstruire les relations entre les phrases lors du processus d'intégration, le lecteur a recours notamment à l'inférence, élément essentiel dans la

⁸⁰ *Ibid.*, p. 89.

⁸¹ Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire 1.*, p. 90.

compréhension d'un texte. S'inspirant du modèle de J. Cunningham (1987), Giasson suggère que : « pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte⁸² ». Cunningham distingue trois types d'inférences : les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences créatives. Les premières sont fondées sur le texte et sont incluses explicitement dans le texte ; les deuxièmes sont fondées sur le texte et sur les connaissances ou schémas du lecteur : elles sont souvent sous-entendues. Cela rejoint en quelque sorte les stéréotypes dont parle Dufays ; les troisièmes défendent des schémas du lecteur. On pourrait associer les inférences pragmatiques et créatives aux « blancs » ou aux « indéterminations » dont parle Dufays, aux non-dits du texte, qui amènent le lecteur à mettre en doute ce qu'il vient de lire et à refaire une autre exploration du texte. Enfin, ces inférences pragmatiques et créatives sont également reliées aux processus d'élaboration, car ils permettent au lecteur de dépasser le texte et les attentes du lecteur.

2.2.2.2 L'interprétation

Après avoir compris le texte, le lecteur l'interprète. Cette interprétation dépend en grande partie de la compréhension que le lecteur a du texte. Elle relève effectivement des connaissances du lecteur et de son intention de lecture. Pour Dufays, la lecture distanciée est notamment « un travail interprétatif particulier, qui revient à lire les textes « en profondeur », à dépasser la fascination qu'ils provoquent au premier abord pour les

⁸² Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 61.

interpréter diversement⁸³ ». Selon lui, cette approche permet à la fois de mettre en valeur la polysémie du texte et les subtilités de son écriture. L'auteur explique que celle-ci survient lorsque le lecteur ressent une déception face à la compréhension du texte :

En contrôlant le schéma sémantique qu'il a bâti, il s'avise de son insuffisance, pressent que divers signes n'y ont été intégrés, bref, qu'il faut poursuivre et approfondir la construction d'hypothèses. Si l'hypothèse nouvelle qui est alors trouvée vient remplacer celle qui précédait, on dira que le texte est simplement soumis à une seconde compréhension. L'interprétation proprement dite survient lorsque le nouveau schéma vient se superposer au premier sans l'annuler.⁸⁴

Selon Dufays, l'interprétation se distingue de la compréhension à la fois par son caractère optionnel, c'est-à-dire qu'elle n'est pas indispensable puisque le texte a déjà été compris, et son caractère indirect, car elle s'ajoute au sens construit auparavant. Pour lui, interpréter « consiste à rechercher la vérité cachée du texte, le message implicite dont il est le reflet ou l'émanation (...) c'est abandonner un niveau de stéréotypie pour un autre, plus subtil, et qui permet de capter davantage d'informations.⁸⁵ » Et cette interprétation, susceptible de se multiplier, permet de pluraliser la lecture. En effet, la lecture distanciée se présente comme une lecture plurielle, c'est-à-dire une lecture ouverte à plusieurs interprétations. Il y a d'abord la saisie d'un premier sens global et ensuite la perception d'une diversité de sens seconds. Le lecteur recrée l'œuvre et la projette à sa façon. Ainsi, pour Picard, la lecture littéraire, dans sa dimension interprétative, s'avère une réécriture: « Jouer le jeu de la lecture littéraire, dans cette perspective des réécritures, c'est donc être capable d'apprécier la virtuosité exhibée, le

⁸³ Jean-Louis Dufays, « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », *Pour une lecture littéraire* 2., p. 170.

⁸⁴ Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire* 1., p. 91-92.

⁸⁵ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 165.

jeu de l'interprète d'une partition connue⁸⁶ ». Il y a une dimension objective et une dimension subjective dans la démarche : l'objectivité, parce qu'il part d'une réalité et qu'il revient à cette réalité ; la subjectivité, parce qu'il voit la réalité à travers lui-même : ce qu'il est, ses connaissances et ses valeurs. Toutefois, la subjectivité l'emporte sur l'objectivité. Le lecteur est le créateur de sens du texte, se l'appropriant le temps de la lecture. La lecture demeure un risque : elle a des effets sur le lecteur. Il n'en sort jamais intact. Elle le renvoie à son histoire personnelle. Néanmoins, l'interprétation n'est pas débridée. Elle s'appuie sur le texte. De cette façon, on ne peut pas lui faire dire n'importe quoi. Le texte pose ses balises au travail d'interprétation.

2.2.2.3 L'intertextualité

Outre sa dimension interprétative, la lecture distanciée a également une dimension intertextuelle. La lecture littéraire, par sa posture distanciée, permet de construire les liens intertextuels que présente le texte. Riffaterre définit l'intertextualité comme « la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie⁸⁷ ». Les autres œuvres composent l'intertexte de la première. Pour Dufays :

La lecture intertextuelle (au sens strict du terme) consiste à déceler une relation de *reproduction*, littérale ou non littérale, avouée (explicitée) ou non avouée (laissée implicite), d'un texte par un autre. La *citation* est une *reproduction littérale avouée*, le *plagiat*, une *reproduction littérale inavouée*, l'*allusion*, une *reproduction non littérale avouée*, et la *réminiscence*, une *reproduction non littérale inavouée*.⁸⁸

⁸⁶ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, p. 245.

⁸⁷ Michaël Riffaterre, « Les traces de l'intertexte », *La pensée*, no 215 (octobre), 1980, p. 4.

L'intertextualité ne consiste donc pas seulement à retrouver des parties d'un autre texte dans un texte donné, elle comprend également « citations, rapprochements, allusions littéraires, thèmes et motifs⁸⁹ (...) » Il s'agit d'une relation, d'une rencontre, qu'un texte entretient avec un autre ou avec d'autres. Sorin ajoute à ce propos:

L'intertextualité, c'est en quelque sorte l'éclairage d'un texte par un autre, c'est la rencontre des textes entre eux. Les marques intertextuelles peuvent être multiples : même genre, même thématique, même auteur, référence à d'autres œuvres, d'autres discours (film, poésie, chanson), comme s'ils fonctionnaient en écho les uns des autres.⁹⁰

L'intertextualité s'avère donc nécessaire à la lecture distanciée, car, comme l'explique Vandendorpe: « Pratiquer une lecture littéraire, c'est aussi mettre en relation les textes entre eux, et apprécier la façon dont ils se citent, se répondent et se contestent, dans un jeu d'intertextualité illimité.⁹¹ » Le lecteur peut ainsi faire des rapprochements lors de sa lecture; le texte lui parle d'autres textes, d'autres discours.

Pour Riffaterre, il existe deux sortes d'intertextualité. Il y a d'abord l'intertextualité aléatoire. Celle-ci revient au lecteur, car elle demande une certaine culture, des lectures préalables et une attention accrue. Il y a ensuite intertextualité obligatoire qui se définit comme suit :

Il s'agit d'une intertextualité que le lecteur ne peut pas ne pas percevoir parce que l'intertexte laisse dans le texte une trace indélébile, une constante qui joue le rôle d'un impératif de lecture et gouverne le déchiffrement du message dans ce qu'il a de littéraire, c'est-à-dire son décodage selon la double référence. Cette trace de

⁸⁸ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 188-189.

⁸⁹ Michaël Riffaterre, *op. cit.*, p. 5.

⁹⁰ Noëlle Sorin « La lecture littéraire, une compétence à développer », *La Revue de l'AQEFSL*, p. 37.

⁹¹ Vandendorpe, Christian, « La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens », *Pour une lecture littéraire tome 2*, p. 165.

l'intertexte prend toujours la forme d'une aberration à un ou plusieurs niveaux de l'acte de communication : elle peut être lexicale, syntaxique, sémantique, mais toujours elle est sentie comme la déformation d'une norme ou une incompatibilité par rapport au contexte.⁹²

Cet intertexte s'impose au lecteur qui se retrouve forcé de faire les rapprochements proposés par l'auteur. Toutefois, certains liens intertextuels peuvent échapper complètement au lecteur sans que sa compréhension n'en soit affectée. Riffaterre explique que

dans ce cas, sa lecture cerne un inconnu, elle en subit l'influence sans pouvoir l'éluider, puisqu'il est aussi présent comme question qu'il le serait comme réponse. Vide à combler, attente du sens, l'intertexte n'est alors qu'un postulat, mais le postulat suffit, à partir duquel il faut construire, déduire la signifiante⁹³.

Un intertexte peut être non perçu, et c'est ce qui arrive fréquemment pour le jeune lecteur.

L'intertextualité est un des cinq types de relation transtextuelle identifiés par Genette, les autres étant la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité. Genette définit la transtextualité comme une « transcendance textuelle du texte⁹⁴ », ce qui signifie « tout ce qui met (le texte) en relation manifeste ou secrète avec d'autres textes⁹⁵ ». Et comme le mentionne De Biasi, « la transtextualité fait apparaître de profonds clivages entre les différentes formes de relations que le texte peut entretenir avec d'autres textes⁹⁶ ». Lorsqu'on traite de la lecture littéraire et de sa

⁹² Riffaterre, Michael, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, no 215, octobre 1980, p.5.

⁹³ Michaël Riffaterre, *op. cit.*, p. 6.

⁹⁴ Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1982, p. 7.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ Pierre-Marc De Biasi, « Théorie de l'intertextualité », *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopédia Universalis et Albin Michel, coll. « Encyclopédia Universalis », 1997, p. 376.

transtextualité, les genres littéraires constituent une notion centrale qu'on ne pourrait taire parce qu'ils favorisent notamment l'entrée dans le livre. Un texte n'existe jamais seul. Partageant un certain nombre de propriétés communes avec des textes qui lui ressemblent, le livre fait toujours partie d'une famille que l'on nomme genre littéraire, comme l'explique Jauss :

(...) Dans cette mesure, toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative.⁹⁷

En effet, plusieurs indices placés sur la première ou la quatrième page de couverture, dans les avertissements au lecteur ou autres préfaces, c'est-à-dire dans le paratexte, ont une fonction « d'embrayage » de texte. Le paratexte engendre des attentes chez le lecteur comme le précise Canvat :

Ces indices activent un ou plusieurs genres *in absentia* en attente dans la compétence linguistique, rhétorique et culturelle du lecteur, ils posent et proposent un « pacte de lecture » particulier qui constituera, tout au long du texte, un « horizon d'attente » définissant les conformités, mais aussi les écarts ou les variantes.⁹⁸

Le genre propose donc un contrat de lecture au lecteur créant des attentes chez ce dernier et favorisant à la fois sa motivation et sa compréhension. En outre, ceci permet de mieux choisir ses lectures, et ce, en fonction de ses intérêts et de ses goûts.

⁹⁷ H. R. Jauss, « Littérature médiévale et théorie des genres », dans G. Genette et T. Todorov, *Théorie des genres*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 1986, p. 42.

La lecture distanciée se pratique donc sur le mode cognitif; elle demande à la fois un travail sur le texte et une certaine culture, pour pouvoir comprendre l'œuvre, l'interpréter et la mettre en perspective par rapport à d'autres textes.

2.3 Les instances du lecteur

Ainsi que nous venons de le voir, lorsqu'on parle de lecture, trois composantes essentielles sont impliquées dans une relation d'interaction à travers l'acte de lire. Il y a une personne, soit le lecteur, un objet, qui est le texte, et un contexte. Le lecteur, dans un processus de lecture littéraire, vit une relation privilégiée avec le livre. Cette relation, qui demande une activité réceptrice de la part du lecteur, peut s'analyser à différents niveaux.

Ainsi, selon Picard, la lecture littéraire est un jeu complexe entre trois instances essentielles, à savoir le lu, le liseur et le lectant. Ces trois instances représentent les trois niveaux de relation du lecteur au texte, instances qui souscrivent aux deux modes d'appréhension de la lecture littéraire, à la fois la lecture participative et la lecture distanciée, que nous venons de développer.

Le lu incarne les pulsions du lecteur, et son identification aux personnages relève du principe de plaisir et s'abandonne aux émotions. Il représente le lecteur pris au jeu de

⁹⁸ Carl Canvat, « Le rôle du cadrage générique dans la lecture littéraire », *Pour une lecture littéraire 2.*, p. 210.

l'illusion référentielle. Il s'agit de la projection affective du lecteur. Il appartient donc au mode de lecture participative.

Par contre, le liseur et le lectant relèvent du principe de réalité. Le liseur « est le travail de lecture exercé par la structure édifiée à partir du milieu social et de ses interdits⁹⁹ ». Le liseur, tout en étant absorbé par la lecture, maintient le contact avec l'environnement dans lequel il lit. Pour lui, le livre est un objet matériel ; il voit le livre ainsi que ses mains qui le tiennent ; il entend les bruits et il perçoit ce qui l'entoure. La réalité du monde extérieur ne cesse d'exister, c'est ce que Picard nomme l'effet de cadre. L'en-cadré (le livre) est toujours contextualisé dans le hors cadre (la réalité autour du livre), c'est-à-dire l'effet de cadre. Le liseur modère les effets du lu. C'est ce que Dufays nomme l'appropriation sensorielle : « C'est l'attitude qui consiste à exploiter les textes avec les sens (par la lecture à haute voix, l'écoute, le toucher, l'olfaction, la contemplation de l'objet-livre et de ses aspects iconiques¹⁰⁰. » Le liseur, dans le contact qu'il a avec le livre, perçoit sa lecture d'une façon précise. Peu importe le lieu de lecture, le temps de lecture a un certain impact sur la réception d'un récit.

Quant au lectant, dernière instance du lecteur chez Picard, il représente la réflexion et la « mise en œuvre d'un savoir critique¹⁰¹ ». Il s'agit de la structure consciente du lecteur. Elle favorise chez le lecteur une lecture critique, « c'est-à-dire une

⁹⁹ Denis Mongrain, *Quand lire, c'est faire: portraits et manifestations de l'instance lectorale dans la lecture littéraire (autour de Barthes, Iser, Eco, Kristeva, Derrida, Picard)*, M.A. (Études Littéraires), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1998, p. 37.

¹⁰⁰ Jean-Louis Dufays, « Les compétences littéraire en français langue maternelle ou première: états des lieux et essai de modélisation », ds *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, p. 248.

¹⁰¹ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, p. 214.

lecture de l'objet-texte mais tournée vers les mécanismes de défense du sujet-lecteur¹⁰² ». Le lecteur donne un recul critique par rapport au texte. Il représente le plaisir lié à l'intellect. Cette dernière instance relève du mode de lecture distanciée.

Jouve reprend les instances de Picard en enrichissant le lu du concept de lisant. Il conserve le concept de lecteur mais évacue celui de liseur, le trouvant peu opératoire. En effet, Jouve tient à distinguer sa notion du lu de celle de Picard. Il assigne uniquement à cette instance la « satisfaction de certaines pulsions inconscientes¹⁰³ ». C'est lui-même que le lecteur cherche à travers ses lectures ; c'est la perspective d'un récit où il rencontre ses propres fantasmes. À cette quête intérieure du moi s'ajoute ce que Jouve appelle le « voyeurisme » du lecteur. Celui-ci comprend autant le plaisir de lire que le « désir de voir et de savoir », tout comme espionner les personnages sans se faire voir. Le lu de Jouve appréhende le personnage « comme un prétexte lui permettant de vivre par procuration certaines situations fantasmatiques¹⁰⁴ ». Autrement dit, le personnage est perçu à « l'intérieur des scènes ». On le voit, les plaisirs de l'affect relèvent bien de la lecture participative.

Pour Jouve donc, le lu représente un « investissement fantasmatique absolu » auquel il attribue une part passive, le lu, qui correspond à l'investissement pulsionnel, et une part active, le lisant, qui est l'investissement affectif, c'est-à-dire « la

¹⁰² Denis Mongrain, *op. cit.*, p. 38.

¹⁰³ Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1992, p. 89.

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 82.

part du lecteur victime de l'illusion romanesque¹⁰⁵ » considérant le monde du texte comme un monde existant. Cependant, Jouve laisse entendre que cette illusion n'est pas aussi draconienne qu'on pourrait le croire. Il fait remarquer que le lisant croit et ne croit pas à la fois, c'est-à-dire qu'il est susceptible de nuancer les propos de l'auteur, de sorte que tantôt il compare des passages du roman, tantôt ce sont les romans eux-mêmes qu'il compare entre eux. La crédulité provient de ce que « nos croyances enfantines, réactivées dans certaines conditions (dont la situation de lecture), sous-tendent nos croyances d'adultes. Sitôt qu'on ouvre un roman, c'est l'enfant qui renaît en nous (du moins, à un certain niveau)¹⁰⁶ ». Dans le lisant, il y a réellement une part de plaisir, puisque le lecteur ne cherche pas à distinguer le réel de l'imaginaire ; l'illusion est maintenue, ce qui lui permet le temps de la lecture d'assister à l'évolution du personnage dans un monde fictif.

Quant à Jouve, il caractérise le lectant comme gardant en mémoire le texte en tant que construction. De là, le lectant saisit l'œuvre en fonction de l'image qu'il a de l'auteur. Cette perception peut être de deux ordres : d'une part, l'auteur devient « l'instance narrative » qui compose le texte et, d'autre part, « l'instance intellectuelle » qui véhicule un message. De même, le lectant peut, à son tour, se partager en « lectant jouant » et en « lectant interprétant ». Le « lectant jouant » est celui qui tente de découvrir la ligne directrice de l'auteur, tandis que le « lectant interprétant », comme le terme l'indique, cherche à expliquer ou éclaircir le sens global du roman. De plus, le lectant « tente d'anticiper sur la suite du récit ou de saisir la pertinence du texte,

¹⁰⁵Vincent Jouve, *op. cit.*, p. 85.

¹⁰⁶*Ibid.*, p. 85-86.

participe d'une attitude réflexive¹⁰⁷ ». Par conséquent, dans cette perspective, le personnage est perçu par le lecteur comme un outil nécessaire à l'élaboration narrative et sémantique.

Pour Picard, c'est la combinaison de ces trois instances lectorales, à savoir le lu, le liseur et le lecteur, qui fait que la lecture est littéraire. En effet, lorsqu'on réunit toutes ces instances, nous obtenons une lecture à la fois participative et distanciée. Si la lecture est dominée par l'une ou l'autre de ces instances, le jeu n'existe plus. Il doit y avoir un va-et-vient constant entre les trois.

Pour Jouve, les trois instances de lu, de lisant et de lecteur, reposent sur la croyance que le sujet accorde à l'univers romanesque. Le lecteur est partagé entre trois attitudes de croyance: il sait qu'il a affaire à un monde imaginaire, il fait semblant d'y croire tout en y croyant à un niveau dont il n'a pas conscience. En ce sens, Jouve va plus loin que Picard dans les instances du lecteur, car il précise comment elles perçoivent chacune, à leur façon, le personnage dans l'univers romanesque. En résumé, tous les textes ne sont pas littéraires, mais toute lecture pourrait être littéraire dépendamment de l'attitude du lecteur face au texte. La relation ne se crée pas entre le texte et le lecteur, mais bien entre le lecteur et les effets de la lecture sur lui-même.

Le lu, par ses pulsions, ses identifications et ses émotions, relève donc de la lecture participative. Il en est de même pour le concept de lisant de Jouve, qui représente l'investissement affectif du lecteur. Si le liseur et le lecteur relèvent tous deux de la

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 84.

réalité, le liseur relève de la lecture participative, car il représente le plaisir des cinq sens en regard de la lecture. Quant au lecteur chez Picard et chez Jouve, il suppose les plaisirs de l'intellect et relève donc du mode de lecture distanciée.

Les deux modes d'appréhension, la lecture participative et la lecture distanciée, alimentent la démarche de la lecture littéraire. L'une alimente l'autre; elles s'enrichissent mutuellement et se complètent. Le lecteur y exerce nécessairement un va-et-vient entre les deux. Ces deux modes, essentiels à la lecture littéraire, se révèlent générateurs de plaisirs, ceux de l'affect et ceux de l'intellect.

2.4 Les objectifs de recherche

Comme la lecture littéraire se définit par la façon dont le lecteur va vivre sa lecture et comme elle met en œuvre des capacités cognitives, émotives et perceptives des jeunes, nous croyons qu'il faut instituer une forme de lecture littéraire dans un club de lecture pour qu'il y ait une rencontre fructueuse entre le jeune lecteur et le livre. De cette façon, on redonne au lecteur et à la lecture la place qui leur revient au sein d'un club de lecture. En créant un modèle de club de lecture centré sur la lecture littéraire, nous pensons rejoindre les objectifs fixés par la BGL, voire le Regroupement des bibliothèques publiques de la Maurice-Centre-du-Québec, et offrir par le fait même des pistes d'interventions pour atteindre ces objectifs.

Notre recherche poursuit deux objectifs :

1. Proposer un modèle de club de lecture enrichi de la notion de lecture littéraire.

1.1 Ce modèle intégrerait les caractéristiques suivantes: a) un cadre de loisir, avec utilisation du jeu comme stratégie afin d'amener les jeunes non pas à jouer, mais à pénétrer dans l'imaginaire; b) une œuvre littéraire (romans de littérature pour la jeunesse, récits, albums, etc.); c) un enfant lecteur aux multiples caractéristiques (groupe d'âge, provenance sociale, façon de lire, développement social, affectif et cognitif); d) un animateur qui peut transmettre l'amour de la lecture ; e) une activité de lecture.

1.2 Ce modèle proposerait une démarche de lecture littéraire avec ses deux modes, lecture participative et lecture distanciée. Chacun de ces modes serait considéré à travers des composantes : l'investissement personnel, l'imaginaire, et l'appréciation pour la lecture participative; la compréhension, l'interprétation et l'intertextualité pour la lecture distanciée.

2. Développer, sur les bases d'une lecture littéraire, des activités qui pourront encadrer et orienter l'animation des personnes intervenant auprès des jeunes, voire éventuellement participer à leur formation.

Les jeux proposés seront soigneusement planifiés selon les deux modes relevant de la lecture littéraire et les composantes retenues pour chacun des modes. À partir de chacune des composantes, nous identifierons des catégories qui serviront de matériaux de base à l'élaboration de nos jeux.

Nous voulons ainsi promouvoir les livres et la lecture auprès des jeunes en leur permettant de trouver un lieu d'échange sur et autour du livre. Si le club de lecture ne

sait pas provoquer et maintenir l'intérêt des jeunes de 9 à 12 ans avec une structure d'encadrement bien définie tout en étant souple, le risque de les éloigner de la lecture augmente. Il est essentiel de parvenir à un modèle de club de lecture qui influera sur leurs attitudes, leurs habitudes et leur plaisir de lire. La dimension littéraire de la lecture prend alors tout son sens dans cette dynamique, puisqu'elle semble susceptible d'attirer et de maintenir les jeunes lecteurs au sein du club.

De surcroît, notre modèle de club de lecture avec les interventions en lecture littéraire qu'il propose pourrait aider les animateurs en les rendant capables, quelle que soit leur formation initiale, d'animer le club et de concevoir de nouvelles activités en fonction du modèle retenu.

CHAPITRE 3

UN MODÈLE DE CLUB DE LECTURE AVEC ORIENTATION LITTÉRAIRE

Le modèle que nous proposons possède les éléments constitutifs de tout club de lecture, soit un cadre de loisir, une œuvre littéraire, un enfant lecteur, un animateur et une lecture. Notre modèle offre une orientation littéraire au club en s'appuyant sur les composantes essentielles qui relèvent des deux modes de la lecture littéraire, soit la lecture participative et la lecture distanciée. De ces composantes, nous avons extrait des catégories qui nous semblent susceptibles d'alimenter des activités d'animation. La lecture, le livre et le lecteur devraient avoir, dans ce cadre, la place qui leur revient.

3.1 Les éléments constitutifs d'un club de lecture

3.1.1 Un cadre de loisir

Le terme « club de lecture » met en lumière deux réalités, soit le club et la lecture. Le club, comme nous le disions plus avant, se définit comme un « cercle où des habitués (membres du club) viennent passer leurs heures de loisir, pour bavarder, jouer, lire¹⁰⁸ ». Le club de lecture relève avant tout du loisir, car les activités se déroulent habituellement en dehors du cadre scolaire: durant les fins de semaines, les journées pédagogiques et les vacances d'été. Le club de lecture, au même titre que les autres activités récréatives comme les parcs écoles, les sports, les camps et les vacances en famille, est un endroit où l'on se réunit, hebdomadairement ou mensuellement, pour se

¹⁰⁸Paul Robert, « club », *Le petit Robert*, Montréal, Les Dictionnaires Robert-Canada S.C.C., 1990, p. 328.

divertir, s'amuser, s'enrichir culturellement, se lier d'amitié tout en ayant une préoccupation, voire une passion commune: la lecture.

Les activités dans le club de lecture amènent l'interaction entre les enfants. Ce sera pour les non-lecteurs le seul plaisir qu'ils retiendront du club. Comme le précise Poslaniec :

Un certain nombre d'enfants ont des réticences trop grandes vis-à-vis de la lecture pour qu'ils consentent à tenter l'expérience. Dans ce cas, les animations lecture leur proposent une autre motivation : jouer. Car on peut jouer avec les livres. Bon nombre d'animations lecture sont ainsi fondées sur une approche ludique. Les enfants, alors, ne se mettent pas à lire parce qu'ils espèrent découvrir, dans cette activité, une source de plaisir ; ils se mettent à lire parce lire est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu défini par l'animation. Et, au passage, on peut espérer qu'ils découvriront le plaisir de lire, tout simplement.¹⁰⁹

Mais cette interaction entre les membres doit être orientée vers le lecteur et la lecture. C'est à ce moment que les bons lecteurs vont avoir une influence sur leurs pairs. L'animation en club de lecture repose essentiellement sur les activités, car par les activités on divertit les enfants, on introduit et on prolonge les lectures, on rend plus naturel le développement de l'enfant lecteur. Les activités réunissent le livre et le jeune, l'imaginaire et le vécu de l'enfant, la quête du personnage et le quotidien de l'enfant.

Poslaniec propose un conseil pour communiquer l'amour de la lecture aux enfants: « Ne jamais contraindre à lire, même si l'on sait que bien lire est nécessaire à toute réussite sociale¹¹⁰ ». Il faut plutôt tenter de proposer des activités aux enfants où ils

¹⁰⁹Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, Les Éditions du Sorbier, 1990, p. 14.

¹¹⁰Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 11.

doivent lire pour obtenir un bénéfice personnel. C'est là précisément qu'entrent en jeu les activités en littérature de jeunesse dans un club de lecture.

3.1.2 Une œuvre littéraire

De plus en plus, la littérature pour la jeunesse fait référence à tous les genres d'ouvrages pourvus qu'ils soient destinés aux jeunes. Cela recouvre autant les livres documentaires à visée informative que les œuvres de fiction plutôt associées au littéraire. À travers ce présent travail, nous favoriserons les œuvres de fiction, c'est-à-dire les albums ou les romans, puisqu'ils stimulent davantage l'imaginaire. À travers les activités, nous utiliserons parfois les livres documentaires pour soutenir les œuvres de fiction dans un rapport de complémentarité.

Y a-t-il de bons ou de mauvais livres ? Comme le précise Demers : « Il n'y a pas de vraies ou de fausses lectures, ou de bonnes et de mauvaises, mais des tas de lecteurs avec des sensibilités bien différentes. (...) Un bon livre pour les jeunes parle aux jeunes¹¹¹. » Le livre, pour bien jouer son rôle, doit toucher aux émotions et rejoindre la personnalité de chaque lecteur. Idéalement, chaque lecteur devrait trouver le livre qui le fait vibrer, le sujet ou le genre qu'il préfère. Ainsi mis en contact avec les émotions que peut lui faire vivre un livre, il voudra répéter l'expérience, et ce, peu importe ses goûts, ses intérêts et ses habitudes de lecture. Il ne faut surtout pas dénigrer une lecture faite par un enfant comme le précise Poslaniec : « Or, condamner un livre, une série, vers

¹¹¹Dominique Demers, *Du petit poucet au dernier des raisins. Introduction à la littérature jeunesse*, Montréal, Québec/Amérique jeunesse, 1994, p. 33-34.

lesquels les enfants peu lecteurs vont spontanément, c'est courir le risque de jeter l'opprobre sur tout type de lecture spontanée, encourager la non-lecture¹¹² ». Il faut plutôt tenter de l'intéresser progressivement à d'autres lectures.

Évidemment, il existe des livres dont la qualité littéraire est moindre, mais ceux-ci peuvent être utilisés à bon escient. Souvent présentés en collections, ces livres possèdent un vocabulaire moins riche et leur intrigue est souvent prévisible. *Chair de poule*¹¹³, collection adorée des 10-12 ans, chez Héritage, en est un exemple. Paradoxalement, ces livres, bien que pauvres en contenu, ont parfois la faculté de transformer un jeune non-lecteur en lecteur. Pour un jeune qui ne possède pas d'expérience en lecture, ce genre de livre peut être bénéfique, car il est accessible. Comme le précise Poslaniec :

Si la complexité du livre est moindre que celle du lecteur, ce dernier s'ennuiera sans doute, sauf à fabriquer du sens à partir de certains éléments du livre qui retiennent fortement en lui, ce que beaucoup font. À l'inverse, si le livre est trop complexe pour la complexité du lecteur, celui-ci n'en utilisera que certains aspects ou ne parviendra pas à y entrer (...) ¹¹⁴

Il est important de partir du lecteur et de son expérience pour lui suggérer de nouvelles lectures. Il est préférable pour un lecteur non expérimenté de commencer par des livres adaptés à son niveau de lecture. Par la suite, il sera possible de lui présenter des livres du même genre littéraire dont l'intrigue sera beaucoup plus riche pour l'inciter à pousser plus loin les limites de sa lecture et de son expérience.

¹¹² Christian Poslaniec, *op. cit.*, p. 150.

¹¹³ Robert Lawrence Stine, traduit de l'anglais par J. Lussier, Saint-Lambert, Héritage, coll. « *Chair de poule* ».

Par ailleurs, trop facile à lire, comparativement au roman, la bande dessinée est accusée d'être un sous-produit de la littérature. Elle demeure souvent critiquée par les adultes qui ne l'apprécient pas toujours à sa juste valeur. Les jeunes, eux, l'adorent. Ce genre littéraire permet d'initier un grand nombre de non-lecteurs à la lecture. Sans elle, plusieurs enfants et adolescents ne liraient pas du tout. Les images mariées au texte sont une porte d'entrée privilégiée vers l'imaginaire. De plus, il existe un vocabulaire précis utilisé dans la mise en images et en couleurs de la bande dessinée qu'il est intéressant de découvrir avec les jeunes. Antoine Roux¹¹⁵, dans son livre *La bande dessinée peut être éducative*, formule un plaidoyer en faveur de la bande dessinée en évoquant le fait que celle-ci peut être éducative sous différents aspects, entre autres, celui de son langage cinématographique : ordre de l'image et ordre des images (les plans, la visée, les prise de vue, le cadrage). La langue, les couleurs ainsi que le rapport texte-images peuvent également être des éléments intéressants à exploiter avec des jeunes.

3.1.3 Un enfant lecteur

Le club de lecture tente de rejoindre le plus de jeunes possible afin de les intéresser et de les accompagner dans leur cheminement de lecture, du plus jeune âge jusqu'à 16 ans. L'âge des enfants est très caractéristique du développement du lecteur.

¹¹⁴Christian Poslaniec, *De la lecture à la littérature: introduction à la littérature*, Paris, Les Éditions du Sorbier, 1992, p. 92.

¹¹⁵ Antoine Roux, *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École, 1970, 125 p.

La tranche d'âge qui nous intéresse davantage pour cette recherche situe l'enfant entre 9 et 12 ans. Le lecteur y est en voie de devenir un lecteur autonome. Il exprime ses intérêts, fait des choix personnels en matière de lecture. Il accepte volontiers de coopérer au sein d'un groupe pour un travail collectif. Des recherches telles que celle de Philip C. Abrami¹¹⁶ et de ses collègues ont démontré que l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et des pairs, l'état affectif et l'image de soi.

Selon notre expérience en club de lecture, pour certains enfants de cet âge, les animations dans le club de lecture ressemblent à des activités scolaires déguisées. En effet, il faut savoir se distinguer des activités scolaires en évitant les questions à développement, par exemple. Comme le mentionne Pierre-Marie Beaude, dans son article « Écriture, imaginaire et enjeux symboliques », le ludique et l'imaginaire se confrontent. Il faut faire doublement attention pour privilégier l'aspect ludique sans toutefois que cela soit au détriment de l'imaginaire. L'aspect ludique est relié à l'aspect physique du livre et au jeu qui l'entoure. L'imaginaire, quant à lui, est relié aux histoires et aux personnages qui les vivent. Les enfants aiment discuter de leur lecture, et cela les aide à devenir plus critiques. Ils demandent souvent qu'on les guide à travers leur lecture. L'influence des pairs est également importante dans leur choix et dans leurs appréciations. Il faut toutefois noter que les filles et les garçons, particulièrement à cet âge, ont tendance à choisir des livres différents selon les genres ou les thèmes. Par

¹¹⁶ Philip C. Abrami et al., *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996, 233 p.

ailleurs, les jeunes ne veulent pas toujours se joindre à l'autre sexe à l'intérieur d'une même équipe.

Cependant, si les activités du club cherchent à stimuler le bon lecteur et à éveiller le non-lecteur au plaisir de la lecture, il n'en reste pas moins qu'elles s'adressent avant tout à l'enfant qui est déjà lecteur. Il s'agit du lecteur qui sait lire, qui lit et qui habituellement aime lire. Il faut toutefois mentionner que le rôle du club est plus de motiver et d'intéresser les jeunes à la lecture que de résoudre des problèmes de lecture.

Dans la pratique, être lecteur ne signifie pas la même chose pour tous. Patte établit d'ailleurs une différence essentielle entre un liseur et un lecteur : être un « liseur », c'est être capable de « reconnaître les signes graphiques, de les assembler, de déchiffrer des mots et même un message »¹¹⁷ ; être un lecteur, c'est connaître « le plaisir de se plonger dans un monde qui, pour être extérieur par ces petites traces imprimées ou manuscrites, est intérieur par les pensées, les images, les sentiments qu'il mobilise¹¹⁸ ». Puisque les lecteurs ne sont pas tous d'un même niveau de lecture, quatre grandes catégories de lecteurs sont présentées selon l'échelle de Beers¹¹⁹:

Le lecteur insatiable : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur et se trouve du temps pour lire.

Le lecteur occasionnel : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur, mais qui actuellement ne trouve pas le temps de lire à cause d'autres activités.

Le lecteur non engagé : celui qui n'aime pas lire, ne se considère pas comme un lecteur, mais dit qu'il pourrait éventuellement accorder plus de place à la lecture.

¹¹⁷ Geneviève Patte, *op. cit.*, p. 84.

¹¹⁸ *Ibidem*

¹¹⁹ Cité dans Jocelyne Giasson, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 1995, p. 39.

Le non-lecteur : celui qui n'aime pas lire, ne s'identifie pas comme lecteur et ne prévoit pas lire dans le futur.¹²⁰

Afin de bien saisir l'enfant lecteur, il est essentiel de tenir compte de son âge, de son sexe, et du milieu socio-économique et culturel dans lequel il évolue¹²¹. Ce sont des facteurs importants qui influencent son rapport au livre et à la lecture. L'enfant découvre le goût de la lecture et le désir de lire essentiellement à travers les gens de son entourage : « Les attitudes sont surtout d'origine sociale. Aussi l'attitude d'un enfant envers la lecture sera-t-elle influencée en grande partie par son milieu scolaire, son milieu familial et ses amis ?¹²² ». Rien n'est plus efficace que de côtoyer des lecteurs pour devenir soi-même un lecteur assidu, passionné. Les jeunes accordent une très grande confiance aux lectures faites par leurs amis. Un des objectifs du club de lecture n'est-il pas justement de permettre au lecteur de créer et de développer un lieu d'échanges et de loisir sur et autour du livre et, ainsi, créer un effet d'entraînement chez les nouveaux membres.

De plus, le club de lecture tel que nous l'entendons dans notre recherche a, parmi ses objectifs, de rendre les jeunes autonomes en créant chez eux des habitudes de lecture durables, et ce, en les rendant actifs durant la lecture. Comme le précise Yves Beauchesne:

(...) seules les formes de lecture qui en elles-mêmes et par elles-mêmes procurent du plaisir, c'est-à-dire où la source du plaisir se trouve dans le

¹²⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹²¹ Marie Cimon et COLL., *L'enfant-lecteur: une personne à découvrir*, Montréal, Les Éditions Ville Marie, coll. « Enseignement du français au primaire », 1981, 64 p.

¹²² *Ibid.*, p. 30.

processus de la lecture du texte lui-même et non pas dans ses conséquences, peuvent mener à l'implantation de l'habitude de la lecture chez un individu¹²³.

Beauchesne explique ce qu'est une habitude de lecture :

(...) lorsque nous parlons d'habitude en parlant de la lecture, nous ne parlons pas d'une réaction inconsciente et automatique au texte à force de répétition. Il s'agit plutôt d'un acte qui sous-entend un désir réel, un acte synonyme d'effort et qui découle d'une décision consciente. La lecture est une expérience qui s'évalue selon une échelle de plaisir. Elle est un acte auquel on consacre du temps et de l'énergie parce qu'elle est agréable en soi. On lit pour lire.¹²⁴

L'enfant a non seulement envie de lire une œuvre, mais il désire répéter cette expérience. Ce désir, renouvelé à chaque lecture, se transforme en habitude. Cette lecture faite par choix demande un certain investissement, mais cet investissement est source de plaisir, car l'acte est agréable pour le jeune.

Le lecteur qui prend plaisir à sa lecture lui accordera du temps. Comme le précise Bamberger, l'habitude de lecture se crée par la répétition :

(...) les habitudes ne peuvent se former que grâce à une activité régulière. La lecture elle-même est plus importante que toute activité fondée sur les livres (...). On doit poser en principe qu'il vaut mieux lire quinze minutes chaque jour qu'une demi-heure tous les deux jours; il vaut mieux lire une demi-heure tous les deux jours qu'une heure une fois par semaine et ainsi de suite¹²⁵.

Il faut que la lecture devienne une activité quotidienne, qu'elle fasse partie de tout un mode de vie pour devenir une habitude durable.

¹²³ Yves Beauchesne, *Animer la lecture*, Montréal, ASTED, coll. « Guide pratique », 1985, p. 19.

¹²⁴ Yves Beauchesne, *op. cit.*, p. 19.

¹²⁵ Richard Bamberger, *op. cit.*, p. 35.

3.1.4 Un animateur

L'animateur dans un club de lecture devrait idéalement être un lecteur assidu. S'il connaît l'expérience concrète de la lecture, il transmettra plus facilement le plaisir de lire. Une personne qui aime la lecture en convaincra aisément une autre.

C'est aussi une personne capable de « donner une âme, de la vie, du mouvement ». ¹²⁶ C'est une question de motivation et de travail. En effet, l'animation exige de l'investissement personnel. Certes, il existe des prédispositions qui aident à la tâche : une bonne relation avec autrui, de la facilité à parler en public, du dynamisme, de l'enthousiasme ainsi que de l'empathie. Il souligne également quelques contre-indications à l'animation comme la sur-émotivité, la timidité excessive, l'apathie, les relations sociales difficiles et l'autoritarisme ¹²⁷. Pas très éloigné de cette énumération, Beauchesne propose sept qualités indispensables à la réussite d'un animateur en lecture, soit l'empathie, l'authenticité, la congruité, l'écoute active, le jugement, la confiance ainsi que la positivité. ¹²⁸

Quant au travail et à l'investissement personnel qu'exige l'animation d'un club de lecture, il faut d'abord considérer que l'animateur n'est pas nécessairement un spécialiste de la lecture et du livre, comme le précise Beauchesne :

¹²⁶ François Laure, *Le guide des techniques d'animation. Méthodes et outils pour réussir vos animations*, Paris, Dunod, coll. « Fonction de l'entreprise », 2000, p. 4.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ Yves Beauchesne, *op. cit.*, p. 12-14.

L'animateur est un apprenti : sa tâche sera de découvrir la nature de la lecture et la dynamique du processus qui entoure son développement. Il est tout à fait évident que l'évaluation de ses expériences concrètes d'animation fera partie intégrante de son apprentissage. Un animateur, donc, n'est pas un expert, il est un expert-en-devenir, il est un véritable apprenti.¹²⁹

L'animateur se forme sur le tas. Il se façonne et perfectionne sa façon de faire à l'aide de formations diverses ou au contact d'autres animateurs qui agissent autrement. Inventeur de profession, l'animateur doit créer de nouvelles activités, de nouvelles approches pour donner le goût de lire aux lecteurs: « Il devra, à la lumière de ses découvertes, inventer et développer des techniques qui accéléreront le développement de la capacité de lire chez l'individu¹³⁰. » Notre modèle de club de lecture et les activités que nous proposons pour en illustrer les catégories vont dans le sens de former l'animateur et de le seconder dans son travail d'invention d'activités.

En plus d'avoir à créer de nouvelles activités, l'animateur voit au fonctionnement du groupe et facilite la tâche des participants. Il présente les contenus de façon claire et précise tout en créant une atmosphère des plus agréables : « Il devra faciliter la création et le fonctionnement du groupe de manière à créer le meilleur environnement possible à l'intérieur duquel le développement de la lecture puisse se produire¹³¹. » Le rôle de l'animateur est de faire participer les enfants et de leur permettre de prendre toute la place qui leur revient. Il est là pour aider et stimuler les jeunes, qui sont actifs dans les activités. En fait, le secret d'une animation efficace, selon Beauchesne, réside dans le fait que: « (...) moins il (l'animateur) sera visible et moins il se mettra en vedette, plus les

¹²⁹Yves Beauchesne, *op. cit.*, p. 48.

¹³⁰*Ibidem.*

¹³¹*Ibidem.*

participants seront, eux, mis en vedette, plus il aura de chances de réussir une animation efficace¹³²».

Toutefois, l'animateur devient polyvalent et compétent en animant à maintes et maintes reprises. Seule l'expérience permet de réagir aux situations variées qu'amène l'animation. Malgré toutes les connaissances de base qu'il construit et tous les conseils dont on peut l'abreuver, c'est en animant que l'animateur acquiert de l'expérience et de l'assurance, et devient même plus créateur.

3.1.5 Une lecture

La lecture devrait occuper une place primordiale au cœur du club puisque c'est la raison d'être de ce dernier. En effet, le club de lecture réunit des lecteurs autour d'un intérêt commun: la lecture. Évidemment, les jeunes ne fréquentent pas le club uniquement pour lire individuellement. Ils y viennent aussi pour découvrir de nouveaux livres et partager leurs découvertes.

Le club inscrit donc deux sortes d'approches à la lecture à son programme: la lecture collective et la lecture individuelle. La lecture collective consiste en la lecture d'extraits de texte au sein d'activités de club. Il s'agit de lire, souvent à voix haute, à tour de rôle, des extraits plutôt courts, tout cela dans le but de rechercher une réponse précise pour un jeu donné. Les jeunes s'épaulent durant cette lecture : ceux qui ont le

¹³²Yves Beauchesne, *op. cit.*, p. 3.

plus de difficultés seront aidés par leurs pairs. L'animateur les amène également à discuter entre eux des lectures proposées au groupe.

Toutefois, cette lecture collective peut engendrer une démarche individuelle de lecture. En effet, lors des activités, les enfants découvrent une multitude de livres qu'ils s'empresseront ensuite de dévorer. Comme le précise Poslaniec : « On sait aussi que lire (...) est un acte intime, qu'on pratique le plus souvent dans le secret de sa chambre ou de son lit, à son rythme propre (...) ¹³³ » Les activités du club incitent donc les jeunes à lire de façon individuelle. Ils voudront lire les livres présentés lors de l'activité ou ils seront motivés par leurs amis. Par ailleurs, les jeunes qui fréquentent le club sont très éclectiques. Il relève de l'animateur d'accompagner le lecteur pour aller vers le livre qui convienne à ses intérêts, à ses goûts et à ses capacités de lecture.

De même, cette lecture individuelle sera réinvestie au sein du club de lecture, car les jeunes parleront et commenteront leurs lectures faites ailleurs. Les lectures individuelles des uns deviendront celles des autres. Ces lectures personnelles deviendront ensuite des lectures collectives, car les jeunes découvriront les lectures de leurs pairs. Tout cela est fait à partir des discussions qu'animera l'animateur.

Ces deux approches à la lecture sont essentielles au club de lecture. La lecture collective alimente la lecture individuelle de chacun des membres. De même, la lecture individuelle enrichit la lecture collective. Elles se complètent et permettent ainsi de stimuler les enfants sur les plans affectifs et cognitifs.

3.2 Les modes d'une lecture littéraire

La lecture littéraire convoque donc deux modes d'appréhension complémentaires, soit la lecture participative et la lecture distanciée. Ce sont les deux modes fondamentaux de la lecture littéraire sur lesquels repose notre modèle de club de lecture.

Notre recherche vise à intégrer la lecture littéraire au club de lecture tel que nous venons de l'exposer. Le concept de lecture littéraire développé dans notre cadre théorique nous a fourni les composantes de base et leurs catégories qui s'intégreront à notre modèle de club de lecture. Ces catégories pourront être abordées par des activités d'animation dont nous proposerons quelques modèles dans notre chapitre quatre.

Pour la lecture participative, nous avons retenu comme composantes l'investissement personnel, l'appréciation de l'œuvre et l'imaginaire, et pour ce qui est de la lecture distanciée, la compréhension, l'interprétation et l'intertextualité.

Nous proposons à la figure 1 une représentation schématique de la lecture littéraire telle que retenue dans notre modèle de club de lecture. Ensuite, pour chaque composante, nous abordons des catégories susceptibles de participer à leur développement.

¹³³ Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, p. 10.

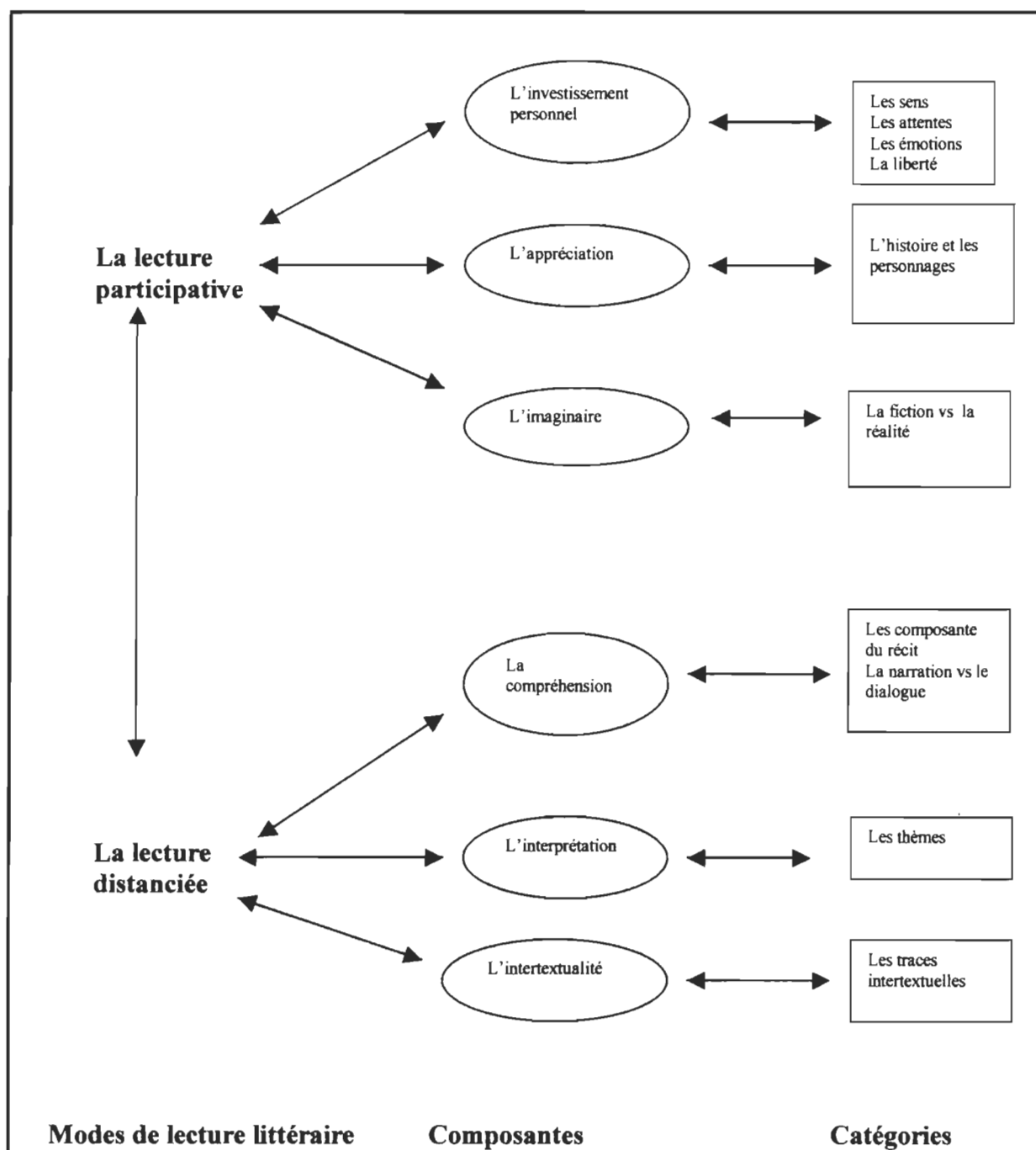


Figure 1 : Les modes de la lecture littéraire avec leurs composantes et les catégories essentielles au sein d'un club de lecture avec orientation littéraire.

3.2.1 L'investissement personnel

Le premier objectif du club de lecture est de donner aux enfants le goût de lire. De cette façon, le club stimulera à la fois les bons lecteurs et éveillera les non-lecteurs au plaisir de la lecture. Demers dit à ce propos: « Le plaisir de lire est un peu comme le coup de foudre. Il faut réunir les bons partenaires¹³⁴ ». L'enfant doit être transporté dans le livre qu'il lit et il doit vivre l'histoire de tout son être. Il est essentiel que l'enfant découvre ses motivations personnelles qui le poussent à lire afin de s'impliquer dans ses lectures. Comme l'explique Poslaniec, ceci « signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter; de s'approprier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit (...)»¹³⁵. Chaque lecteur peut aimer la lecture; il suffit notamment qu'il trouve des livres qui lui conviennent.

3.2.1.1 Les sens du lecteur

Le livre est l'objet essentiel du club de lecture. Sans lui, ce type de club ne peut exister. Il ne peut pas être mis de côté ni remplacé par un quelconque objet. Sa facture a un impact important sur les enfants. Ceux-ci prennent plaisir à le toucher, à le manipuler, à le regarder, voire le sentir. Comme le précise Patte : « Dans ce contact physique et sensuel, rien n'est indifférent : le choix du papier, du format, de la topographie, sans

¹³⁴ Dominique Demers, *op. cit.*, p. 32.

¹³⁵ Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, p. 12.

oublier même l'odeur à laquelle l'enfant n'est pas insensible¹³⁶ ». C'est souvent le premier contact que les non-lecteurs ont avec le livre ; cet aspect matériel est d'importance lors de cette première rencontre; il peut même engendrer un coup de foudre pour la lecture.

3.2.1.2 Les attentes du lecteur

Lors de la sélection des choix de lecture, le titre, les illustrations de la première et de la quatrième pages de couverture, l'auteur, la maison d'édition, la collection, le résumé et, s'il y a lieu, le genre littéraire, etc. suggèrent plusieurs indices quant au contenu du livre. Ce paratexte crée des attentes chez le lecteur. Celles-ci susciteront chez lui des sentiments, des désirs et des souhaits. Ces attentes seront décisives pour la sélection de l'œuvre et la motivation à lire.

Dans l'exploitation du paratexte, nous insisterons particulièrement sur les genres littéraires qui sont déjà repérables par la première et la quatrième pages de couverture d'un livre. Le club de lecture a donc avantage à renforcer ce cadrage en ouvrant de nouveaux horizons littéraires aux jeunes lecteurs en leur faisant découvrir différents genres littéraires: policier, science fiction, fantastique, aventure, amour, etc. Ils constituent une sorte de cadrage essentiel au contrat de lecture qui s'instaure entre le lecteur et le livre.

¹³⁶ Geneviève Patte, *op. cit.*, p. 120.

3.2.1.3 Les émotions du lecteur

La lecture participative inclurait également l'investissement personnel de chaque lecteur qui réagit à ce qu'il lit avec ses émotions. Tantôt il sera animé par la tristesse, tantôt par la colère, tantôt par l'envie ou encore par la joie. Le club de lecture tente de développer cet investissement affectif chez l'enfant lors de sa lecture. Son expérience vécue en lecture l'influence et le suit à travers ses nouvelles lectures. Le lecteur lit de tout son être, avec ses habitudes, ses compétences et ses idiosyncrasies. Par ailleurs, un livre est rarement épuisé : il lui reste des richesses à activer et réactiver par le lecteur et ses pairs, et ce, même après plusieurs lectures, ce qui provoque des discussions enflammées sur les livres et leurs contenus lors d'échanges entre lecteurs. En ce sens, aucune lecture littéraire ne peut épuiser le sens d'un texte, c'est ce qui fait sa richesse.

3.2.1.4 La liberté du lecteur

À cet investissement personnel s'ajoute la part de liberté que s'offre le lecteur quand il lit pour son plaisir. À ce sujet, nous conseillons de suivre les droits imprescriptibles du lecteur de Pennac :

- 1- Le droit de ne pas lire
- 2- Le droit de sauter des pages
- 3- Le droit de ne pas finir un livre
- 4- Le droit de relire
- 5- Le droit de lire n'importe quoi
- 6- Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible)
- 7- Le droit de lire n'importe où
- 8- Le droit de grappiller
- 9- Le droit de lire à haute voix
- 10- Le droit de nous taire¹³⁷

¹³⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, coll. « NRF », 1992, p. 162.

Il est primordial d'accorder aux jeunes lecteurs les droits que nous nous accordons à nous-mêmes lorsque nous lisons pour notre simple plaisir, car le plaisir de lire, lorsqu'il est acquis, peut remplacer maintes activités comme l'explique Picard :

(...) la lecture de l'enfant, s'il lit, s'insère dans son emploi du temps comme un jeu parmi d'autres jeux. Chez certains, elle occupe presque toute la part ludique de leur existence (...) Mais il en est de même pour de nombreux adultes, chez lesquels la lecture peut remplacer, soit épisodiquement, soit de façon générale, toutes les autres activités considérées comme des jeux : cartes, échecs, mots croisés, bricolage, ou, pour une part, jardinage.¹³⁸

3.2.2 L'appréciation

Amener le jeune lecteur à apprécier ce qu'il lit constitue un des objectifs du club de lecture. Giasson précise à ce sujet que « dans la société actuelle, les enfants doivent être préparés non pas à répéter les connaissances acquises, mais à résoudre des problèmes et à réfléchir de façon autonome, bref à devenir des lecteurs critiques¹³⁹ ». Les jeunes sont capables d'évaluer la qualité de leur lecture et d'apprécier le contenu des livres de façon personnelle. Il suffit de les amener à dire si pour eux l'histoire est vraisemblable ou non, si d'un point de vue moral elle est en lien avec leurs valeurs et leurs convictions, donc, si c'est vrai ou faux. Le club doit donner également des moyens aux enfants lecteurs d'exprimer ce qu'ils aiment ou n'aiment pas du livre qu'ils lisent et de justifier leur appréciation. Ainsi, discuter d'un livre permet au lecteur de partager en public ses sentiments et ses idées, et par la même occasion de confronter ses opinions et ses appréciations avec les autres membres du club. Cela offre à chacun l'occasion de s'affirmer comme individu et de se différencier des autres.

¹³⁸ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, p. 11.

3.2.3 L'imaginaire

L'imaginaire est une autre des composantes que nous avons retenues pour notre modèle de club de lecture. Il participe effectivement du plaisir de lire. En effet, d'après Poslaniec : « Quand on parle de lecture-plaisir, c'est tout ceci qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité, durant le temps de la lecture, que la réalité elle-même¹⁴⁰ ». La lecture est un lieu où le lecteur peut vivre par procuration ses fantasmes et ses rêves.

La lecture participative dans un club de lecture favoriserait donc le plaisir de lire, entre autres, par l'investissement personnel, l'appréciation et l'imaginaire. Tout cela ne peut se réaliser indépendamment du deuxième mode de la lecture littéraire, soit la lecture distanciée qui inclurait les composantes suivantes : la compréhension, l'interprétation et l'intertextualité.

3.2.4 La compréhension

Le club de lecture pourrait aider au développement de la compréhension de textes et par le fait même à plus d'autonomie de la part du lecteur : il a une plus grande confiance en lui, car il a plus de contrôle sur les textes qu'il lit. Les interventions de l'animateur d'un club de lecture cherchent à accroître la compréhension que l'enfant a

¹³⁹ Jocelyne Giasson, *La lecture. De la théorie à la pratique*, p. 53.

¹⁴⁰ Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, p. 10.

des textes littéraires, notamment, en explorant avec lui les différentes composantes d'un récit, soit le personnage, la quête, le temps, l'espace, le narrateur et le dialogue, qui deviendront autant de catégories dans notre modèle.

3.2.4.1 Le personnage

Une des composantes importantes du récit est sans nul doute le personnage, puisque le jeune lecteur s'identifie souvent au héros. Goldenstein définit le personnage comme « la personne fictive qui remplit un rôle dans le développement de l'action romanesque¹⁴¹ ». Pour cerner le personnage principal et déterminer son rôle, il faut à la fois tenir compte de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de sa relation avec les autres personnages. Le nom du héros, son physique, sa personnalité, son comportement, ses sentiments, ses amis et ennemis, fournissent des indices précieux pour le caractériser. Le lecteur peut ainsi saisir plus facilement l'intrigue, et le système de personnages qui s'articule autour de celle-ci. Le système de personnages tend à se structurer en système d'oppositions. L'opposition la plus usitée en littérature de jeunesse s'installe entre le héros enfant et l'adulte. Cette opposition illustre bien la tension entre ces deux mondes : « L'enfance symbolise le rêve, la magie, l'authenticité, la liberté. L'âge adulte ? La réalité, la banalité, l'artificialité, les restrictions. L'enfant représente souvent la nature à l'état sauvage, alors que l'adulte renvoie à la société, à la nature domptée¹⁴² ». Cependant, il n'y a pas que cette opposition. Les genres littéraires amènent d'autres types d'opposition, comme le détective et le voleur dans un roman policier.

¹⁴¹ Jean-Pierre Goldenstein, *Pour lire le roman*, Paris, Duculot, coll. « Savoir en pratique », 1999, p. 44.

¹⁴² Dominique Demers, *op. cit.*, p. 104.

3.2.4.2 La quête

La quête du héros est une autre des composantes importantes du récit. Comme le souligne Demers : « Le héros est habituellement le sujet d'une quête. Dans la structure générale d'un récit, le sujet est à la recherche d'un objet. C'est sa quête.¹⁴³ ». De façon générale, la quête naît d'un manque, d'un désir ou d'un besoin chez le héros. Il y a donc autant de quêtes que de héros possibles. Demers précise que ce sont les genres littéraires qui engendrent les quêtes. Par exemple, le genre policier demande une enquête de la part du policier. Le lecteur peut observer l'évolution du héros à travers une série d'actions qui l'amèneront à transformer la situation de départ et à réaliser la quête de ce dernier. Tout le moteur du récit se trouve à travers cette quête. Selon Demers, « certaines quêtes appartiennent plus particulièrement au champ de la littérature jeunesse. Le plaisir et l'amitié sont des quêtes fondamentales dans la littérature enfantine contemporaine¹⁴⁴ ». Il demeure important pour l'enfant lecteur de comprendre le pourquoi des actions posées par le personnage, car c'est par la connaissance de la quête de son héros qu'il sera capable de mémoriser l'histoire et ainsi de la résumer aisément. En effet, en plus de lui permettre de pénétrer dans l'univers romanesque plus aisément, la quête facilite la compréhension du récit. S'articulant autour de cette quête, les relations entre les personnages, les lieux et le temps seront davantage saisis par l'enfant lecteur.

¹⁴³ Dominique Demers, *op. cit.*, p. 103.

¹⁴⁴ Dominique Demers, *Ibid.*, p. 104.

3.2.4.3 Le temps

Le temps est une autre composante fondamentale du récit. Il est cependant difficile à saisir pour l'enfant lecteur parce que « plusieurs couches temporelles se croisent au sein de toute narration ¹⁴⁵ ». Il y a d'abord le temps de l'histoire, c'est-à-dire le temps raconté, qui se compose de « la suite chronologique des faits ou la disposition des événements dans l'histoire ¹⁴⁶ ». L'histoire se déroule de façon linéaire, chronologique. Ce temps peut durer une vie, quelques jours, plusieurs mois ou une seule nuit.

La durée amène la notion de vitesse du récit qui « se définira par le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages. ¹⁴⁷ » Cette vitesse implique des variantes telles que des accélérations, caractérisées par des ellipses et des résumés, ainsi que des ralentissements, produits par de longues descriptions dans le récit. Cela permet à l'auteur d'accorder plus d'importance à un événement plutôt qu'à un autre.

Il y a ensuite le temps du récit, le temps racontant ou la réorganisation de l'ordre chronologique des événements dans le récit. Cette réorganisation est fréquemment marquée par anticipations, ou prolepses, et des retours en arrière, ou analepses. Le temps

¹⁴⁵ Jean-Michel Adam et Françoise Revaz, *L'analyse des récits*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Mémo », 1996, p. 43.

¹⁴⁶ Michel Paquin et Roger Reny, *La lecture du roman. Une initiation*, Beloeil, Les Éditions La Lignée, 1984, p. 158.

de l'histoire aide souvent le lecteur à comprendre le temps du récit, ce qui n'est pas toujours évident pour un jeune lecteur, ainsi que le signifie Danièle Courchesne qui rapporte les propos de Michel Fayol :

Il est important de se souvenir que d'après certaines études sur la compréhension en lecture chez les enfants, le temps de traitement de l'information augmente lorsque l'ordre canonique et donc chronologique n'est pas respecté. Ils éprouvent donc plus de difficultés à lire et à comprendre ces récits. Et au moment de faire le résumé de l'histoire, les enfants ont tendance à rétablir l'ordre chronologique.¹⁴⁸

Il devient donc essentiel pour l'enfant-lecteur de distinguer le temps de l'histoire et le temps du récit. Cette distinction aidera à sa compréhension en lecture.

3.2.4.4 L'espace

L'espace est une composante du récit qui a également son rôle à jouer dans la compréhension. Il fournit des renseignements sur les personnages ; il ne s'agit pas d'un simple décor. Nourrissant parfois l'action, il peut en devenir le thème central. Courchesne explique que l'espace s'organise en paires d'opposition : « clos/ouvert, chaud/froid, aride/humide¹⁴⁹ ». Les personnages qui aident le héros appartiennent souvent aux mêmes espaces, alors que les personnages qui nuisent au héros dans sa quête proviennent de lieux très différents.

¹⁴⁷ Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1987, p. 123.

¹⁴⁸ Danièle Courchesne, *Histoire de lire. La littérature de jeunesse dans l'enseignement quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, coll. « Langue et communication », 1999, p. 141.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 145.

3.2.4.5 Le narrateur

Non seulement la compréhension s'appuie sur les composantes précédentes mais également sur le narrateur. En effet, comme le précise Bal, il est «un aspect technique de l'organisation du récit¹⁵⁰ ». En littérature pour la jeunesse, le personnage principal joue souvent le rôle de narrateur et parle au « je ». Le narrateur peut également être externe au récit : « On considère traditionnellement que tout récit a un narrateur, même si celui-ci n'est jamais désigné dans un texte; on parle alors de narrateur implicite ou effacé¹⁵¹ ». Il peut alors être intéressant de faire distinguer ce type de narrateur de l'auteur du texte. Il arrive parfois que, dans un même récit, on change de narrateur. L'étude des voix narratives permet de donner des pistes de lecture qui guident le lecteur dans sa compréhension.

3.2.4.6 Le dialogue

La compréhension repose aussi sur celle des dialogues qui ponctuent le récit. Frantz et Philippe définissent le dialogue comme un « type de texte qui présente les prises de parole successives de deux ou plusieurs locuteurs¹⁵² ». Il s'agit d'un discours rapporté entre personnages. Le dialogue suppose souvent un enchaînement de questions et de réponses; il est souvent fragmentaire. Selon Guérette, le dialogue est utilisé « pour assurer la progression de l'intrigue, pour établir le caractère et les mobiles des

¹⁵⁰ Mieke Bal, « L'analyse structurale du récit : Ordre dans le désordre », dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse, juillet 1977, no 130, p. 10.

¹⁵¹ Gilles Philippe, « narrateur », *Lexique des termes littéraires*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le livre de poche », 2001, p. 283.

personnages, pour créer le suspense, pour révéler les idées et les thèmes moteurs de l'œuvre, pour préciser le ton, le rythme, le sens de l'action¹⁵³ ». Le dialogue a donc une fonction très précise dans un texte. Sa présence éclaire plusieurs aspects du récit.

3.2.5 L'interprétation

Lorsque le lecteur lit une œuvre littéraire, ses lectures antérieures et ses expériences vécues participent de sa compréhension mais l'amènent également à interpréter l'œuvre. Comme le précise Paquin et Reny : « Tout dépend du roman et de la personne qui le lit : son degré d'intérêt, sa sensibilité, sa perspicacité, son vécu, son bagage culturel, etc. Voilà pourquoi deux lecteurs supposent deux lectures différentes d'un même roman.¹⁵⁴ » Il s'agit de pousser plus loin le contenu du texte et ainsi de mettre en valeur sa polysémie. S'ajoutant au sens construit auparavant, l'interprétation recherche le message implicite de l'œuvre. Cette interprétation se multiplie et pluralise le texte. Le club de lecture tel que nous l'entendons permettrait et encouragerait cette lecture plurielle.

Le thème peut être une porte d'entrée à l'interprétation comme le précise Klauber : « Annoncé par l'auteur ou décelé par les critiques, le thème est une constance autour de laquelle gravitent les interprétations de l'œuvre particulière ¹⁵⁵ ». Le thème, s'il rejoint tous les lecteurs par son propos, ne sera pas toujours envisagé de la même façon.

¹⁵² Pierre Frantz et Gilles Philippe, « dialogue », *Lexique des termes littéraires*, p. 125.

¹⁵³ Charlotte Guérette, *op. cit.*, p. 197.

¹⁵⁴ Michel Paquin et Roger Reny, *op. cit.*, p. 252.

Le lecteur peut vivre différentes expériences littéraires entourant un même thème. C'est ce que Giasson nomme la lecture thématique. Cette lecture permet de créer des liens et des comparaisons entre les différents textes :

La comparaison est au cœur de la lecture thématique. Les élèves font toujours des découvertes lorsqu'ils comparent différents livres. (...) La comparaison ne doit pas se limiter aux livres eux-mêmes; elle peut s'étendre à des films, à des pièces de théâtre, à des œuvres d'art.¹⁵⁶

Le thème permet d'élargir les horizons du lecteur et de créer un fil conducteur d'une oeuvre à l'autre favorisant une lecture plurielle. L'entrée en lecture littéraire par le thème est donc une catégorie que nous retenons pour notre modèle de club de lecture.

3.2.6 L'intertextualité

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'intertextualité signifie les rappels qui renvoient d'un texte à l'autre dans une sorte de dialogue entre eux, que ce soit par transposition, par l'emploi de citations ou de simples allusions. Évidemment, plus la culture générale du lecteur est grande, plus il verra et comprendra les liens intertextuels contenu dans un livre. En plus d'élargir la culture du lecteur, l'intertextualité lui ouvre de nouveaux horizons de lecture, notamment à travers les classiques de la littérature, car ce sont souvent eux qui servent de textes de références. Ces liens intertextuels sont donc retenus comme catégorie dans notre modèle de club de lecture.

¹⁵⁵Véronique Klauber, « Thème », *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, coll. « Encyclopédia Universalis », 1997, p. 823.

¹⁵⁶Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2000, p. 148.

Notre modèle de club de lecture repose donc sur les deux modes fondamentaux d'appréhension de la lecture littéraire, soit la lecture participative et la lecture distanciée. Il se définit par six composantes essentielles : l'investissement personnel, l'appréciation, l'imaginaire, la compréhension, l'interprétation et l'intertextualité. Chacune de ces composantes se subdivisent en catégories qui deviendront autant d'entrées en lecture littéraire, catégories que nous concrétiserons par des exemples d'activités d'animation dans notre quatrième chapitre.

Si la lecture participative semble en lien direct avec le plaisir de lire, la lecture distanciée peut également l'engendrer. En effet, la découverte par l'enfant lecteur du potentiel interprétatif d'un texte et de sa propre lecture, de la possibilité de créer des liens thématiques, du dialogue intertextuel que les textes entretiennent entre eux, ne fera qu'augmenter son plaisir de lire. De plus, ce plaisir ressenti devrait lui donner le goût de répéter l'expérience, accentuant chez lui non seulement sa compétence de lecture, mais également sa capacité à pouvoir aborder des textes plus difficiles.

CHAPITRE 4

UNE PROPOSITION D'ACTIVITÉS POUR ANIMER UN CLUB DE LECTURE AVEC ORIENTATION LITTÉRAIRE

De façon à illustrer notre proposition de club de lecture avec orientation littéraire, nous présentons des activités centrées sur les différentes catégories retenues dans le modèle exposé au chapitre trois. Ces activités, nous l'espérons, inspireront et faciliteront le travail de la personne qui animera un club de lecture avec orientation littéraire¹⁵⁷.

À travers cette première partie de propositions d'activités qui soutiendraient un club de lecture avec orientation littéraire, nous illustrons un des modes de la lecture littéraire, soit la lecture participative et ses composantes. Nous suggérons des activités qui sollicitent l'investissement du lecteur, son appréciation et son imaginaire.

4.1 L'investissement personnel

4.1.1 Les sens du lecteur

La rencontre du lecteur avec l'objet-livre l'amène à vivre la lecture dans son mode participatif et ainsi découvrir un certain plaisir à lire. Ce contact physique détermine les premières expériences de lecture du jeune lecteur. Voici une activité basée

¹⁵⁷ Nous nous concentrons dans ce chapitre sur des activités en lien avec le modèle. Un résumé de ces activités est présenté à l'annexe 3. Chaque activité s'inscrit dans un plan-cadre déjà existant (annexe 4). Une activité pour lancer le club de lecture et une autre de clôture sont également proposées en exemple (annexes 5 et 6).

sur ce contact avec le livre, que nous avons intitulée *Le livre musical*¹⁵⁸. Il s'agit de placer en cercle autant de livres que d'enfants qui participent à l'animation. L'animateur retire alors un livre et fait jouer de la musique. Les enfants tournent autour des livres. Lorsque la musique s'arrête, chacun s'assied près d'un livre en mettant la main dessus. Celui qui n'a pu s'asseoir près d'un livre se retire. On lui remet le livre qui avait été enlevé auparavant. Le jeu reprend en enlevant un autre livre et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul joueur. À la fin, chaque enfant a donc en main un livre dont il va faire connaissance: en l'ouvrant les yeux fermés, il sent le livre, il touche les pages. L'animateur propose alors un échange sur l'odeur du livre, sur la texture des pages. Puis, les enfants regardent leur livre en le feuilletant : ils constatent le format du livre, la typographie, la couleur. Les enfants comparent leurs constatations. Les jeunes manipulent le livre en tournant les pages. Quel son font-elles ? Qu'est-ce que ce bruit évoque en eux ? Les enfants pourront ensuite apporter le livre à la maison pour le « dévorer ». Cette animation stimule l'aspect sensuel de la lecture en procurant un plaisir à toucher, manipuler, regarder, sentir et même écouter le livre.

4.1.2 Les attentes du lecteur

Nous avons vu précédemment que le paratexte offre des indices qui suggèrent le contenu du roman et stimulent le lecteur à le lire, éveillant désirs et attentes. Ainsi, un choix de lecture s'inspirera de l'auteur, du titre, de la maison d'édition, de la collection,

¹⁵⁸ Il est important de donner un titre aux activités, car cela permet d'offrir aux enfants une piste d'entrée dans l'imaginaire. Voir l'activité *Le livre musical* à l'annexe 7.

des illustrations de la première et de la quatrième pages de couverture et du résumé qu'on peut souvent y lire.

On peut sensibiliser les jeunes à l'importance du paratexte à la faveur d'une activité qui se nomme *La lessive des personnages*¹⁵⁹, activité visant à leur faire découvrir comment sélectionner un livre. Les enfants visitent trois emplacements durant l'activité, soit trois cordes à linge. Sur chaque vêtement se retrouvent des informations sur le paratexte d'un livre. Ils relient les bons vêtements ensemble. Ainsi, les bonnes paires de bas doivent être associées de façon à réunir le nom et le prénom d'un auteur. Sur chacun des *t-shirts* se trouve le nom d'une maison d'édition et sur chacun des pantalons est inscrit le nom d'une collection. Les enfants relient la maison d'édition à la bonne collection. Les enfants valident ensuite leurs réponses à l'aide des livres. L'animateur peut utiliser un seul élément du paratexte ou les utiliser tous. Cela procure des indices aux enfants lecteurs pour faire leur choix de lecture.

En plus de créer des attentes qui donnent envie de lire, le paratexte éclaire également le lecteur sur le genre littéraire auquel appartient le livre. Ceci instaure un contrat de lecture entre lui et le livre. Voici quelques exemples d'œuvres selon les genres : le roman policier, l'histoire d'amour, la science fiction, le fantastique et le roman d'aventure.

Le lecteur qui affectionne particulièrement le genre policier s'attend à retrouver, à travers sa lecture, un crime. Cela implique qu'il y aura une victime ainsi qu'un policier

ou un détective afin de mener l'enquête et retrouver le coupable. Il y aura donc des indices et des fausses pistes qui seront amenés au fil de la lecture. Le tout se terminera par la résolution du crime et par l'arrestation du malfaiteur. Prenons pour exemple *Les vacances de Rodolphe*¹⁶⁰ de Gilles Tibo. Le livre appartient à la série Rodolphe le détective. Le titre laisse deviner que Rodolphe aura à faire une enquête pendant ses vacances. L'illustration de la première page de couverture présente le personnage principal, Rodolphe le détective : un petit bonhomme trapu vêtu d'un chapeau. Sur la quatrième page de couverture, nous pouvons lire :

En glissant sur la grande glissoire, Rodolphe continue son enquête : « Est-ce que vos oursonts contenaient des diamants, des pierres précieuses, de l'or, des jujubes ou des caramels mous ? La réponse est toujours la même : Non...non...non... » Rodolphe pourra-t-il prendre ses vacances en même temps qu'il mène une enquête sur les vols répétés de tous ses oursonts ?¹⁶¹

Cet extrait renforce l'attente du lecteur et lui confirme par les mots « vols » et « enquête » qu'il s'agit bien d'un roman policier. De cette façon, le paratexte conditionne la lecture du jeune. Enfin, l'illustration de cette page présente une vache, car le livre fait partie de la collection « Ma petite vache a mal aux pattes » chez Soulières Éditeur. Cette vache a les yeux masqués tel un voleur et ses pattes d'avant sont remplies d'oursonts probablement dérobés. La vache y incarne l'intrigue du livre à lire. Le lecteur anticipe donc une histoire où le détective Rodolphe doit retrouver un voleur d'oursonts.

¹⁵⁹ Voir l'activité *La lessive des personnages* à l'annexe 8.

¹⁶⁰ Les livres sont présentés dans la bibliographie.

¹⁶¹ Gilles Tibo, *Les vacances de Rodolphe*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2001, quatrième page de couverture.

L'histoire d'amour contient habituellement des émotions fortes, des déchirements, la découverte de l'amour, des joies, des peines, un peu de romantisme, de l'amitié et des rêves. L'album *A.A. aime H.H.* de Patti Farmer en est un bon exemple. Le titre inscrit à l'intérieur d'un cœur révèle déjà le genre et des informations renvoyant au thème de l'amour. De plus, l'illustration sur la première page de couverture renchérit sur ce thème. Une petite fille au teint foncé, sourire en coin, fixe un jeune garçon roux. Celui-ci la regarde également du coin de l'œil. Il s'agit donc des deux personnages attendus lors d'un récit d'amour, une fille et un garçon. La disposition spatiale de l'image a aussi son importance. Ils sont dans une salle de classe. La jeune fille se trouve au-dessus du titre, donc en haut du cœur, tandis que le jeune homme est placé à la droite, en diagonale de la fille. Le synopsis de la quatrième page de couverture renforce le thème et permet au lecteur de confirmer le genre : « Amalia aime Henri et tout le monde lui donne des conseils. Mais si elle fait comme on lui dit, Henri va-t-il pouvoir survivre ? ¹⁶² ». L'image de la quatrième page de couverture intrigue le lecteur. Les deux personnages protagonistes placés dans un cœur sont accompagnés d'un troisième personnage, une dame. Le garçon tient quelque chose dans les mains, tandis que la jeune fille, les mains au visage, semble inquiète. Le lecteur, en observant l'image, peut prédire une partie de l'histoire. Il lui reste à la lire pour comprendre cette image en quatrième de couverture.

Pour ce qui est de la science-fiction, le lecteur s'attend à être confronté aux progrès de la science, et ce, souvent à travers des visions de l'avenir, à travers des inventions et de nouvelles technologies. Machine à voyager dans le temps et robots y

¹⁶² Patti Farmer, *A.A. aime H.H.*, Richmond Hill, Scholastic, 1998, quatrième de couverture.

sont légion. Il s'agit d'un genre très rationnel, car tout s'explique par des données scientifiques et logiques. Toutefois, il s'agit aussi d'un genre extravagant avec des êtres venus d'ailleurs, des extraterrestres et leurs vaisseaux spatiaux, des voyages dans l'espace, etc. Le tout s'articule très souvent autour de la fin des temps. Le livre *Rude journée pour Robin* de Suzanne Julien servira à illustrer notre propos. Le titre ainsi que l'illustration de la première page de couverture n'indiquent pas grand chose quant au genre littéraire. Par contre, la quatrième page de couverture est très révélatrice. Le genre y est explicitement inscrit. De plus, le synopsis fixe le temps de l'histoire, dans le futur:

Quelle journée ! Depuis son réveil, Robin va de surprise en surprise, plus terribles les unes que les autres. Il a fait un inexplicable saut de soixante ans dans le futur. Sa maison et sa famille n'existent plus. Il aimerait s'endormir et se réveiller chez lui, dans son lit douillet, en se disant que tout cela n'est qu'un mauvais rêve. Mais aujourd'hui, pour Robin, la réalité dépasse la fiction et son cauchemar est loin d'être terminé. Qui donc lui viendra en aide ? Quel mauvais tour lui réserve encore l'avenir ? ¹⁶³

Le lecteur, à la lecture de ce synopsis, identifie aisément le genre littéraire : les mots « futur » et « avenir » en sont de bons indices.

Le fantastique présuppose le surnaturel et l'inexpliqué. Il concerne la sorcellerie, les magiciens, la magie noire, le druidisme, les objets magiques ou maléfiques, les êtres possédés par un esprit malfaisant. Il met en scène des créatures comme les vampires, les spectres ainsi que les lieux qu'ils hantent. Le fantastique se définit par l'irrationnel ; ce sont des mondes inventés, des situations inimaginables et invraisemblables. *Le cercle des magiciens* de Joceline Sanschagrin est un roman fantastique. Le titre déjà évoque le

¹⁶³ Suzanne Julien, *Rude journée pour Robin*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 2001, quatrième page de couverture.

thème de la magie. L'illustration de la première page de couverture renforce l'image du cercle en présentant une jeune fille, probablement le personnage principal, au milieu d'un cercle de magiciens. De plus, le synopsis de la quatrième page de couverture accentue le cadrage générique :

Wondeur, la fille aux cheveux rouges, a perdu ses pouvoirs le jour où elle est entrée dans l'ombre d'un mur. Afin de les retrouver, elle décide de quitter le phare où elle vit avec son père, le Karatéka. C'est dans la grande Cité de verre que se jouera son destin. Une ville étrange où tout semble n'être qu'illusion. Qui Wondeur rencontrera-t-elle dans cette Cité ? Qui sont ces magiciens qui l'obligent à descendre au cœur de la montagne sacrée ? À quelles épreuves son courage sera-t-il soumis avant qu'elle puisse retrouver ses pouvoirs ? Une histoire étonnante où la limite entre la réalité et la magie ne tient qu'à un fil.¹⁶⁴

La quête du personnage principal qui est de retrouver ses pouvoirs après les avoir perdus permet au lecteur d'identifier le genre littéraire. Les thèmes entourant la magie, présents dans cet extrait, en montrent bien l'importance à travers ce roman. Le contrat de lecture établi par le résumé est donc très clair pour le lecteur : tous les ingrédients sont là pour un roman fantastique.

Le jeune lecteur apprécie les romans d'aventure, car il y retrouve des découvertes, des expéditions, des explorations ou des voyages. Vagabonder sur les routes, rechercher des personnes disparues, maîtriser les forces de la nature, ne sont que quelques exemples de ce que font les personnages dans ces récits. Ils sont confrontés à des risques et doivent relever des défis. *La ligne de trappe* de Michel Noël appartient à ce genre. En plus du titre, l'auteur fournit une explication de ce qu'est une ligne de trappe, après sa dédicace : « sentier que les trappeurs tracent et entretiennent en forêt, et

¹⁶⁴ Joceline Sanschagrin, *Le cercle des magiciens*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1998, quatrième page de couverture.

le long duquel ils posent leurs pièges l'hiver¹⁶⁵». L'illustration de la première page de couverture donne des informations supplémentaires quant au contenu du livre : elle présente un avion abîmé dans une forêt avec la présence de forts vents entremêlés de neige. Le lecteur en déduit qu'il s'agit probablement d'un écrasement, et que l'accident se passe en hiver, durant une tempête de neige. En outre, la collection « Atout aventure » catégorise dès le départ le livre en spécifiant le genre littéraire. Le résumé de la quatrième page de couverture accentue l'idée d'un accident d'avion:

Au départ, ils n'avaient rien en commun, si ce n'est de partir du même aéroport, le même jour, à la même heure, dans le même avion et pour le même village perdu du Grand Nord ! Pourtant, ils vont vivre ensemble des heures, des jours inoubliables dans la périlleuse toundra arctique avec, pour ennemis, le froid intense, le vent qui s'infiltré dans les moindres interstices et le temps jouant contre eux. Deux moyens pour survivre : l'entraide et une connaissance approfondie de cette impressionnante nature.¹⁶⁶

En effet, le lecteur comprend que les personnages auront à surmonter une situation dramatique et à survivre dans la toundra arctique. Les personnages doivent donc affronter et apprivoiser cette nature pour s'en sortir. Bref, le livre promet toute une aventure.

Pour lancer les activités en lien avec le genre littéraire, il peut être intéressant de s'appuyer sur ce que les jeunes connaissent déjà. L'activité *Méli-mélo de genres littéraires*¹⁶⁷ les invite à cela. Les jeunes doivent identifier le genre littéraire des livres à partir seulement de ce qu'ils lisent sur la première et la quatrième pages de couverture et

¹⁶⁵Joceline Sanschagrin, *op. cit.*, p. 5.

¹⁶⁶Michel Noël, *La ligne de trappe*, Montréal, Hurtubise HMH, coll. « Atout aventure », 1998, quatrième page de couverture.

¹⁶⁷Voir l'activité *Méli-mélo de genres littéraires* à l'annexe 9.

classer ainsi une vingtaine de romans qui leur sont présentés pêle-mêle. En plus de créer des attentes et de motiver les jeunes à lire, la connaissance des genres littéraires et de certaines de leurs caractéristiques leur donne aussi des mots pour verbaliser ce qu'ils aiment ou n'aiment pas des livres lus et pour justifier leurs appréciations. De plus, ces connaissances les aident à se repérer rapidement sur les rayons d'une bibliothèque et à se choisir un livre.

4.1.3 Les émotions du lecteur

Le lecteur réagit émotivement à ce qu'il lit, s'investissant personnellement à chaque lecture. Pour illustrer cette vérité, l'activité intitulée *Une croisière dans les îles Sentimentales*¹⁶⁸ suscite, à la faveur de textes, plusieurs émotions chez les lecteurs. Ces derniers, placés en équipe, liront les extraits de textes sélectionnés portant sur chacune des îles qu'ils visiteront tour à tour: l'île des tristesses, où se présentent des personnages vivant des pertes, des deuils ou le rejet; l'île de la joie, où la vie des personnages est pleine d'humour; l'île de la colère, où les personnages se révoltent contre leur situation; l'île de la soumission, où les personnages sont persécutés et se résignent; l'île de l'amour, où les personnages explorent le sentiment amoureux; l'île de la peur, où les personnages sont confrontés à des êtres ou événements surnaturels qui les inquiètent.

Il y a autant d'équipes que d'îles, et, dans un temps déterminé, chaque équipe visite chacune d'elles. Durant la visite, les jeunes discutent entre eux des sentiments évoqués par les textes et de leurs propres sentiments ressentis lors de la lecture.

L'animateur, en visitant les équipes tour à tour, les aide à verbaliser leurs émotions. À la toute fin, le retour sur l'activité permet à chacun de nommer l'île qu'il a aimée et celle qu'il a détestée tout en justifiant ses sentiments. Les jeunes peuvent, par la suite, choisir un livre de cette sélection. Cette activité les amène à constater que chaque lecture suscite des émotions diverses et que chaque lecteur y réagit selon sa sensibilité et son expérience de vie.

4.1.4 La liberté du lecteur

Raconter une histoire au lecteur peut être une façon de lui montrer la part de liberté qui lui revient. On apprécie l'histoire pour ce qu'elle raconte, c'est-à-dire pour l'univers qu'elle dépeint et pour le sujet proposé. Il est important pour l'animateur de prendre quelques minutes pour présenter des histoires à la fin de chacune des activités du club. Il a le choix alors de raconter ou de lire le texte aux enfants. Bryant¹⁶⁹ différencie les deux façons de faire en expliquant que le conteur est beaucoup plus libre et spontané alors que le lecteur est lié au texte. Elle affirme qu'il est préférable de raconter plutôt que de lire. Toutefois, le dernier mot revient à l'animateur. Pour celui qui préfère conter l'histoire, Bryant suggère d'étudier d'abord le texte retenu en l'analysant et en le mettant à sa main. Le but de l'exercice est de

raccourcir une trop longue narration, ou d'en amplifier une trop courte. Pour le premier cas, éliminer les faits secondaires, supprimer les personnages inutiles, les descriptions, les incidents accessoires. Pour le second, inventer des détails

¹⁶⁸Voir l'activité *Une croisière dans les îles sentimentales* à l'annexe 10.

¹⁶⁹Sara Cone Bryant, *Comment raconter des histoires à nos enfants*, Fernand Nathan Éditeur, Paris, 1926, vol 1 et vol 2.

intéressants. Pour tous les deux, conserver une suite logique des événements, un but unique, un style simple, un dénouement bien préparé.¹⁷⁰

Le conteur doit maîtriser son récit : il ne s'agit pas de réciter par cœur, mais de s'appuyer sur les parties essentielles. Bryant explique l'importance de s'approprier l'histoire avant de la livrer: « Quelle que soit la qualité particulière de l'œuvre d'art, qu'elle évoque la plus légère ou la plus profonde émotion, il doit avoir vibré en elle, l'avoir saisie, sentie intimement, avant de chercher à la répandre¹⁷¹.» Le jeune lecteur découvre alors qu'entrer dans un récit est une démarche tout à fait personnelle.

Une autre façon de faire entrevoir aux jeunes de 9-12 ans la liberté dont peut jouir le lecteur est de présenter des *Piqûres de lecture*¹⁷². Il s'agit pour l'animateur de commencer à raconter l'histoire, et lorsque celle-ci devient particulièrement captivante, de s'arrêter, créant des attentes et le désir de découvrir la suite du livre. Le lecteur a alors l'occasion de choisir le livre ou non, de le lire à partir du début ou à partir de ce qui a déjà été raconté ou seulement en connaître la fin. Ceci préfigure la liberté que s'offre tout lecteur lorsqu'il lit pour son plaisir.

4.2 L'appréciation

La lecture participative demande de la part du lecteur une appréciation de ce qu'il lit tout en évaluant le contenu. Une bonne façon de susciter cette appréciation chez le lecteur est de lui lire une histoire particulièrement percutante. C'est le cas par exemple

¹⁷⁰Sara Cone Bryant, *op. cit.*, p. 113.

¹⁷¹*Ibid.*, p.115.

du roman *Le livre de la nuit* de Marie-Francine Hébert. L'histoire met en scène une famille, soit les parents et trois enfants, tous en voiture. Le père, en état d'ébriété, arrête sur le bord de la route et abandonne, à l'orée d'une forêt, le chat de sa fille Margot. Un peu plus tard, Margot, dans l'espoir de retrouver son chat, prétexte une envie d'uriner pour que son père arrête à nouveau. Margot, accompagné de son frère Jano, part à la recherche de l'animal. Le père impatient redémarre en abandonnant ses enfants sur le bord de la route. Cette histoire, riche en émotions, favorise les échanges entre les membres du club. Que pensent-ils de l'attitude du père, de celle de la mère, de celle des enfants ? Ce scénario est-il plausible ? Quelles émotions ont-ils éprouvées ? Autant de questions qui amèneront les jeunes à porter un jugement appréciatif sur le contenu.

Les personnages se situent au cœur de l'appréciation chez le lecteur, l'amenant à une certaine forme d'évaluation. Pourquoi ne pas suggérer une *Heure du conte pour les plus grands*¹⁷³ et raconter un album aux 9-12 ans. L'album *Vieux Thomas et la petite fée* de Demers peut servir d'exemple. Thomas est un vieil homme solitaire qui a beaucoup souffert. Il est en colère contre le monde entier. Un jour, il trouve sur la plage une minuscule fillette qui est inconsciente. Sa peau est froide, mais son cœur bat encore. Vieux Thomas décide de la soigner. Cette rencontre inopinée transforme le vieil homme. Il ne crie plus d'insultes au soleil ; sa rage a disparu. La petite fille guérit et demeure avec l'homme. Ils sont heureux ensemble. Un jour, un chien errant s'en prend à la petite fille. Vieux Thomas, pour la protéger, se bat avec la vilaine bête. Ce geste héroïque le mènera à la mort. Il s'agit d'une histoire triste avec un personnage attachant qui se

¹⁷² Nous empruntons cette expression à Yves Beauchesne dans son livre *Animer la lecture*, Montréal, ASTED, coll. « Guide pratique », 1985, 237 p. Voir l'activité *Piqûres de lecture* à l'annexe 11.

transforme au fil du récit. Cette histoire stimule à coup sûr le jugement appréciatif du jeune qui l'écoute.

4.3 L'imaginaire

Pour faire saisir aux enfants lecteurs la part de l'imaginaire dans la lecture, le club de lecture leur propose notamment de différencier un texte de fiction d'un texte documentaire. Dans cette activité, plusieurs thèmes pourraient être exploités, comme la sorcellerie, la chevalerie, la faune, etc., avec divers sujets s'y rapportant. Ainsi, l'opossum est le sujet de deux livres bien différents: *L'opossum*¹⁷⁴ pour le documentaire, et *Arrête de rire Jojo*¹⁷⁵ pour la fiction. Le documentaire renseigne de façon objective sur les différentes caractéristiques de l'animal. Cet animal d'Amérique du Nord appartient à la famille des kangourous; les femelles portent leur petit dans une poche ventrale, etc. Le lecteur y découvre sa façon de se nourrir, son habitat, ses caractéristiques physiques, ses habitudes de vie et son moyen de défense contre ses prédateurs tels que le hibou, le renard et le lynx. En voici un extrait :

Si vous avez la chance de voir un jour un opossum faire le mort, voilà ce à quoi vous assisterez. Lorsque l'ennemi se rapproche un peu trop, l'opossum tombe sur le flanc, bouche béante et yeux clos le plus souvent. Sa respiration et son rythme cardiaque ralentissent. L'opossum, parfaitement immobile, n'a aucune réaction même si son ennemi lui donne un coup ou lui pique le museau et le secoue.¹⁷⁶

¹⁷³ Voir l'activité *Une heure du conte pour les plus grands* à l'annexe 12.

¹⁷⁴ Laima Dingwall, *L'opossum*, Montréal, Grolier, coll. « Le monde merveilleux des animaux », 1986, 47 p.

¹⁷⁵ Keiko Kasza, *Arrête de rire Jojo*, Paris, Kaléidoscope, 1997, (28 p.).

¹⁷⁶ Laima Dingwall, *op. cit.*, p.30.

Ce livre documentaire permet de s'informer sur cet animal très peu connu. L'organisation du texte documentaire est également particulière. La division des parties est marquée par les titres et intertitres. Il peut être lu sans suivre l'ordre des pages. Des photographies soutiennent le texte.

Arrête de rire Jojo, quant à lui, est un livre de fiction. Il raconte l'histoire d'un petit opossum qui doit apprendre à faire le mort. Sa maman le sent, le gratte et le secoue comme le ferait un prédateur, l'ours. Malheureusement, Jojo a plutôt l'impression que sa maman le chatouille; il ne cesse de rire et de se trémousser: « Jojo reprit l'entraînement. Cette fois sa mère lui piqua le ventre comme le cruel coyote. Pique, pique, pique. Jojo rit si fort qu'il hurla pour qu'elle arrête. « Puis-je avoir ma tarte maintenant ? » demanda-t-il. « Hors de question, gronda Maman Opossum, les opossums morts ne rient pas¹⁷⁷ ». On le constate, l'œuvre de fiction s'appuie sur le réel : ici, le moyen de défense de l'opossum, mais elle incite le lecteur à pénétrer dans l'imaginaire. Par ailleurs, l'organisation du texte diffère de celle du documentaire. Elle impose notamment une lecture suivie du début à la fin.

L'activité *Le détecteur de mensonge*¹⁷⁸ favorise également l'association et la distinction entre la fiction et la réalité. Cette activité débute par une discussion sur la différence entre le documentaire et l'œuvre de fiction. Par la suite, selon les principes qui régissent l'émission télévisuelle éponyme, chaque jeune formule deux vérités et un

¹⁷⁷ Keiko Kasza, *op. cit.*, p. (7).

¹⁷⁸ Voir l'activité *Le détecteur de mensonge* à l'annexe 13.

mensonge sur un animal de son choix. Il reviendra aux autres participants de découvrir le mensonge en posant des questions.

La lecture participative a fait l'objet de cette première partie de nos propositions d'activités qui soutiendraient un club de lecture avec orientation littéraire. La deuxième partie va exploiter la lecture distanciée et ses composantes. Nous y suggérons des activités qui éveillent le lecteur à la compréhension, à l'interprétation et à l'intertextualité.

4.4 La compréhension

Le modèle de club de lecture offre des stratégies de compréhension en lien avec les différentes composantes du récit. L'animateur valorise quelques-unes de ces composantes en faisant découvrir collectivement leur utilité. Ces composantes, que sont le personnage, sa quête, le temps, l'espace, le narrateur et le dialogue, se construisent en schémas chez le lecteur, ce qui accroît sa compréhension et l'aidera à s'ouvrir à des lectures plus complexes, voire plus littéraires.

4.4.1 Le personnage

La description physique du personnage est très importante puisqu'elle révèle beaucoup de détails sur lui. Observons la description de Mademoiselle Charlotte, personnage principal de *La nouvelle maîtresse* de Demers:

Soudain, la porte s'est ouverte et une vieille dame très grande et très maigre est apparue. Elle portait un chapeau étrange. Comme un chapeau de sorcière mais avec une petite bosse ronde au lieu d'un long bout pointu sur le dessus. Sa robe, par contre, n'avait rien à voir avec les costumes de sorcières. C'était une sorte de robe de soirée à l'ancienne avec des rubans et de la dentelle, un peu fanée mais jolie quand même. Et ce n'est pas tout. Notre nouvelle maîtresse n'avait pas des petits souliers à talons hauts comme les maîtresses. Elle portait de grosses bottes de cuir à semelle épaisse. Des bottes pour marcher en forêt, escalader des montagnes, aller au bout du monde... Pas des bottes pour aller à l'école en tout cas.¹⁷⁹

La description des souliers du personnage dévoile que Mademoiselle Charlotte est unique et originale à la fois. Son attitude montre également une autre facette de sa personnalité :

D'habitude, les maîtresses marchent très vite. Elles sont toujours pressées. Leurs talons font klunk ! klunk ! klunk ! klunk ! klunk ! dans le corridor. Ce matin-là, c'était différent. Notre nouvelle maîtresse semblait prendre tout son temps. On entendait deux ou trois petits clop, clop. Puis, plus rien. Comme si la nouvelle maîtresse flânait dans le corridor au lieu de se dépêcher !¹⁸⁰

Mademoiselle Charlotte semble douce, calme et très discrète. Enfin, elle possède un trait particulier qui la distingue encore une fois des autres institutrices : elle discute avec un caillou qui se nomme Gertrude :

¹⁷⁹ Dominique Demers, *La nouvelle maîtresse*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 1994, p. 11.

Salut ma coquelicotte. Ah ! Pauvre chouette cacahuète. Je t'ai réveillée, hein ? Je suis désolée. Je me sentais un peu seule... Nous sommes arrivées dans la nouvelle classe. S'ils sont gentils ? Je ne sais pas encore. Ils me regardent tous comme si j'avais oublié de mettre ma robe. Comme si je me promenais en pyjama ou en petite culotte¹⁸¹.

Charlotte a donc une attitude bien différente de celle des autres enseignants. En plus de discuter avec un caillou, elle calcule les dimensions de la classe avec des spaghettis. Elle accepte également de jouer une partie de soccer au lieu de conjuguer des verbes avec ses élèves. Ce personnage, malgré son air étrange, réussit à gagner le cœur de toute sa classe.

Ce n'est pas le cas de monsieur Cracpote, le directeur de l'école. Son nom est d'ailleurs très révélateur de son comportement. Il n'aime pas les façons de faire de Mademoiselle Charlotte et l'épie constamment afin de la prendre en défaut pour la congédier: «La classe de Mlle Charlotte est devenue suspecte. À tout moment, on pouvait voir les grosses narines de M. Cracpote écrasées dans la petite vitre de la porte de notre salle de cours.¹⁸² » ou encore « Notre directeur ne se contentait plus d'écraser son gros nez contre la fenêtre de notre porte pendant quelques secondes. Il entrait sans frapper, à tout moment¹⁸³ ». Dans cette école, Mademoiselle Charlotte n'a donc pas pire ennemi.

¹⁸⁰ Dominique Demers, *op. cit.*, p. 9.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸² *Ibid.*, p. 39.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 68.

4.4.2 La quête

Grâce à l'identification de la quête du héros, le lecteur comprend chacune des actions posées par le personnage en plus de mémoriser plus facilement le cours de l'histoire, au moins le temps de la lecture. Un bon exemple pour illustrer ceci est le roman de Carole Tremblay, *Un chien dans un jeu de quilles*. Olivia, le personnage principal, doit choisir avec qui elle ira vivre, car ses parents divorcent. Puisque prendre une telle décision lui est très difficile, Olivia doit trouver une solution pour régler cette question : ce sera sa quête. Elle a donc décidé d'organiser les Olympiades du divorce qui amèneront ses parents à accomplir une série d'épreuves. Le gagnant remportera la garde d'Olivia. De cette façon, ses parents ont également leur quête : celle de réussir les épreuves pour avoir la garde de leur fille. À la fin de l'histoire, la situation de départ est transformée : Olivia habite alternativement une semaine avec son père et une semaine avec sa mère, ses parents ayant tous deux gagné la garde de leur fille.

4.4.3 Le temps

La reconnaissance des indices de temps dans le récit aide à la compréhension. De même, lorsque le lecteur sait distinguer le temps de l'histoire de celui du récit, il peut davantage comprendre le déroulement de l'intrigue. Nous illustrons le temps de l'histoire, c'est-à-dire la suite chronologique des événements, à l'aide du roman *Le voleur masqué* de Mario Houle.

En l'an 1254, au pays des Vikings, Harald le Fougueux consulte un sorcier qui le projette dans notre monde. À ce moment, il s'en prend à un raton laveur. Rudel, le héros principal, rencontre ce raton laveur, puis le retrouve mort dans sa cour. Apercevant une bague à l'une de ses pattes, Rudel la lui enlève et l'enfile à l'un de ses doigts. Il ne peut plus s'en défaire. Le lendemain, il va à l'école pour un examen d'histoire. Durant cet examen, il entend la voix d'Harald le Fougueux qui veut l'aider à répondre correctement. Le mercredi soir, Rudel discute avec Harald le Fougueux. Le jeudi matin, il réalise son premier voyage dans le futur. Le jeudi midi, Rudel rencontre son professeur d'histoire. Le jeudi soir, il part pour un deuxième voyage dans le futur. Le vendredi matin, Rudel retourne dans le passé du Viking. Le vendredi après-midi, Rudel rencontre le concierge de son école. Rudel se retrouve à l'hôpital, car un cycliste l'a frappé de plein fouet. Puis, se produit l'accident d'autobus. Rudel est transféré en orthopédie où il rencontre Léa, la fille qu'il aperçoit dans le parc lors de son premier voyage dans le futur. Il va dans ce parc avec elle où il y a maintenant une piscine.

Voilà pour le temps de l'histoire dans *Le voleur masqué*. Voici maintenant le temps du récit, selon l'ordre de l'apparition des événements. Le récit s'inscrit à l'intérieur d'une période d'environ deux semaines. Ce sont les indicateurs de temps qui permettent de le baliser.

Mardi soir : Rudel rencontre un raton laveur dans le parc près de chez lui.

Mardi dans la nuit : Sa sœur vient le réveiller au beau milieu de la nuit. Rudel trouve le raton laveur mort dans sa cour. Il lui enlève sa bague et la glisse à l'un de ses doigts.

Le mercredi matin : Rudel a un examen d'histoire. Durant l'examen, il entend la voix d'Harald le Fougueux qui veut l'aider à réussir.

Le mercredi soir : Rudel discute avec Harald le Fougueux qui lui explique qu'il a besoin de son énergie pour retourner chez lui, énergie qu'il emmagasine grâce à la bague.

Le jeudi matin : En se levant, Rudel effectue un premier voyage dans le futur à l'aide d'Harald le Fougueux. Dans le parc, il rencontre une jeune fille, Léa, qui l'embrasse. Il remarque un fait nouveau : il y a une piscine dans le parc.

Le jeudi soir : Rudel a une autre discussion avec Harald le Fougueux. Il réalise ensuite un deuxième voyage dans le futur où il voit un autobus tomber dans un ravin.

Le vendredi matin : Rudel discute avec Harald le Fougueux et fait un retour dans le passé du Viking.

Retour en arrière : Harald est né en 1242 sur les territoires nordiques de la Norvège. Au printemps de l'an 1254, son père tombe malade de la peste. À l'aide d'un sorcier, Harald le Fougueux veut sauver son père, mais, pour obtenir cette aide, il doit d'abord rendre un service au sorcier: utiliser l'anneau pour passer dans un autre monde et accumuler énergie et connaissance. Il pourra ensuite revenir, et le sorcier guérira son père.

Le vendredi après-midi : Rudel rencontre le concierge de son école.

Une semaine et un jour plus tard : Rudel est à l'hôpital à cause d'un accident de bicyclette. Après huit jours dans le coma, il se réveille. Le lendemain, on le dirige vers le département d'orthopédie où il y demeurera trois jours. Léa, la jeune fille qu'il a aperçue dans le parc lors de son premier voyage dans le futur, vient alors le voir.

Dans ce roman, si l'histoire débute en 1254, le récit des événements s'inscrit dans une période de deux semaines. En effet, le récit débute un mardi soir et se termine un mardi (deux semaines plus tard). L'auteur accorde une grande importance à ce qui se passe entre le mardi soir et le vendredi après-midi, puisque les événements s'y déroulent sur les 114 premières pages alors que le roman en possède 128. À l'intérieur de ces 114 pages, six pages sont réservées au passé d'Harald le Fougueux (de la page 87 à la page 92). Lorsque Rudel se réveille à l'hôpital, cela fait huit jours qu'il est dans le coma. L'auteur alloue sept pages au réveil de Rudel incluant ce qui s'est passé depuis ces huit jours. Les trois jours en orthopédie sont peu mis en évidence, sinon pour introduire la visite de la jeune fille et ainsi démontrer que le voyage dans le temps se réalise.

4.4.4. L'espace

La maison abandonnée dans le livre *Les otages de la terreur* de Denis Côté est le lieu de l'action. Toute l'histoire s'y déroule. Les personnages y sont prisonniers. Voici d'abord la description de l'extérieur de la maison : « Puis, à travers le voile agité du brouillard, la maison providentielle est apparue : massive comme un navire, grise comme la chevelure d'un vieil homme. Juste devant nous, sur le bas de la façade, un rectangle noir se découpait.¹⁸⁴ » Quant à la description de l'intérieur, voici ce que livre le texte : « Un impressionnant silence a suivi. Même la pluie martelant le toit et les murs était inaudible. (...) Le vestibule donnait sur un hall immense où la noirceur régnait en

¹⁸⁴Denis Côté, *Les otages de la terreur*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1998, p. 11.

maître. (...) Cela sentait la poussière, l'humidité, la moisissure.¹⁸⁵ » La maison semble abandonnée, car un froid glacial y règne. Une fois entrés dans la maison, les personnages sont incapables d'en sortir : « Les interstices ont disparu ! ai-je annoncé. Les espaces vides entre le battant et le chambranle n'existent plus ! Comme si la porte avait fusionné avec le mur !¹⁸⁶. » La porte de l'entrée secondaire est aussi scellée et celle de la cave verrouillée. Quant aux fenêtres, elles n'en sont pas vraiment : « J'ai cogné sur une fenêtre avec mes jointures : - Ça ne sonne pas comme une vitre. Ça sonne plein ! (...) J'ai fait le tour de la salle à manger et de la cuisine en frappant du poing toutes les fenêtres. Chaque fois, j'avais l'impression de taper sur un mur.¹⁸⁷ » L'atmosphère qui règne dans la maison est plutôt effrayante et donne des frissons aux personnages. Ils entendent des pleurs et des bruits insolites : « (...) c'était que les pendeloques oscillaient en suivant l'intensité de la lamentation. Lorsque celle-ci prenait du volume, le mouvement accélérail. Lorsque la plainte diminuait, l'oscillation ralentissail¹⁸⁸. » Les lamentations se changent ensuite en cris. Bref, une vraie ambiance de film d'horreur. La maison est même personnifiée. Elle prend vie et enferme les personnages à l'intérieur. On ne la voit plus comme une bâtisse mais plutôt comme une créature : « (...) tu ressembles à une maison. Mais ce n'est qu'une apparence, ça aussi. En réalité, tu es un être vivant, n'est-ce pas ? Une créature venue d'ailleurs. De l'espace, sans doute. Je me trompe ?¹⁸⁹ » Les personnages se confrontent à la maison, ou à la créature, ils voudraient bien en sortir. La maison, dans cet exemple, permet le développement de l'action et elle

¹⁸⁵ Denis Côté, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 20.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 90.

devient en même temps le principal thème du livre, de l'histoire. Elle est donc ici beaucoup plus qu'un décor.

4.4.5 Le narrateur

Le système des voix narratives offre également des pistes de lecture qui facilitent la compréhension de l'enfant-lecteur. Dans *Zzzut !* d'Alain Bergeron, le personnage principal joue le rôle du narrateur : « J'ai tout prévu... Je suis le premier à passer devant la classe de Geneviève pour la communication orale. C'est à cause de mon nom de famille : Abel. Mon prénom, c'est Dominic. J'ai huit ans et je suis en deuxième année.¹⁹⁰ » Ce personnage narrateur, qui s'exprime au « je », prend en charge le récit et raconte au lecteur les détails de l'histoire à travers sa propre version des faits.

Un récit peut également contenir plusieurs narrateurs. C'est le cas notamment de *La fugue d'Antoine* de Danielle Rochette. Ce récit se raconte au « je », mais il s'agit de trois narrateurs différents, Antoine, David et Hans, qui vivent d'ailleurs à deux époques distinctes. Pour aider le lecteur dans sa démarche, les chapitres du roman portent comme titre le prénom du narrateur. Ce récit à trois voix représente donc pour le lecteur trois points de vue différents. Cela enrichit la narration et lui donne une couleur particulière.

Un bon moyen d'illustrer le narrateur au « il » est de présenter l'introduction du livre *Une histoire tout feu tout flamme* d'Élaine Turgeon. Le narrateur y est extérieur à

¹⁹⁰ Alain M. Bergeron, *Zzzut !*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2001, p. 7.

l'histoire : « Il est trois heures de l'après-midi, un samedi de fin d'été tranquille. TRÈS tranquille. Le genre de samedi où on entend pousser ses cheveux et respirer les plantes. Flavie est affalée sur le tapis du salon, les pieds appuyés contre le mur et les deux bras mollement allongés au sol. » Il explique les différentes actions posées par le personnage central. Non seulement il donne des détails, décrit ce qui entoure le personnage, mais il est également omniscient et dévoile au lecteur ce que le personnage pense : « Flavie soupire, ferme un instant les yeux et, les doigts croisés, souhaite avec ardeur que quelque chose arrive.¹⁹¹ »

4.4.6 Le dialogue

Se pencher sur le dialogue permet notamment de différencier le discours rapporté de la narration et leur rôle respectif. Voici donc un extrait de « Fait d'hiver », tiré de la bande dessinée Cédric : « - Comment trouvez-vous notre bonhomme de neige ? - Nul ! - Ouais. Complètement nul ! - Ah oui ? Eh bien faites-en un plus beau, puisque vous êtes si malins. - Oui, montrez-nous !¹⁹² ». Cet extrait permet aux jeunes d'observer que les personnages échangent directement. Aucun détail ne concerne l'histoire, tout se déroule à l'intérieur du discours. Nous suggérons alors l'activité *Le théâtre livresque*¹⁹³ où, en petits groupes, les jeunes choisissent un récit et le transforment en bande dessinée. Il y a ensuite lecture des bandes dessinées en groupe. Ces activités permettront de comprendre concrètement la différence entre la narration et le dialogue.

¹⁹¹ Éline Turgeon, *Une histoire tout feu tout flamme*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 2002, p. 10.

¹⁹² Laudec et Cauvin, *Qui a éteint la lumière*, Belgique, Dupuis, coll. « Cédric », 2002, p. 3.

¹⁹³ Voir l'activité *Le théâtre livresque* à l'annexe 14.

Cette sensibilisation aux différentes composantes du récit permet au lecteur de se repérer dans le texte et facilite grandement la compréhension. En activité synthèse, nous proposons *Le fou qui ne voulait pas perdre la tête*¹⁹⁴ qui intègre quatre des composantes d'un récit, c'est-à-dire le héros, l'action, le temps et le lieu. Les jeunes doivent identifier ces quatre composantes dans le roman à lire en équipe, puis les inscrire sur quatre coupons différents qu'ils déposent dans leur boîte respective. Une composante est ensuite pigée dans chacune des boîtes pour créer de nouvelles histoires.

4.5 L'interprétation

En plus de comprendre le texte, le lecteur l'interprète. Les thèmes abordés dans un texte sont une porte d'entrée à cette interprétation. L'activité *Pef : à l'envers, à l'endroit !*¹⁹⁵ permet d'aborder l'interprétation dans un club de lecture. Il s'agit d'une activité basée sur l'œuvre *Rendez-moi mes poux !*¹⁹⁶ de Pef. Les enfants, jumelés en équipe de quatre, doivent reconstituer l'histoire de Pef à partir d'images et du texte. L'interprétation des lecteurs sera conviée à partir du thème des poux. L'animateur commence par des questions d'imagerie mentale pour motiver les jeunes. Comment sont les poux ? Que représentent-ils pour Mathieu ? Sont-ils perçus de cette façon habituellement ? Comment est l'attitude des parents dans cette histoire ? Quel est le rôle des parents ? À travers *Rendez-moi mes poux !* de Pef, nous constatons d'abord à un premier niveau une histoire où un petit garçon, laissé seul par ses parents, s'ennuie

¹⁹⁴ Voir l'activité *Le fou qui ne voulait pas perdre la tête* à l'annexe 15.

¹⁹⁵ Voir l'activité *Pef : à l'envers, à l'endroit !* à l'annexe 16.

¹⁹⁶ Pef, *Rendez-moi mes poux !*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Benjamin », 1984, 33 p.

jusqu'au jour où il se lie d'amitié avec une bande de poux. Mais, si on pousse plus loin l'analyse, nous pouvons y voir une critique sociale : les parents, axés sur la possession matérielle, délaisse leur enfant pour s'enrichir. L'enfant, qui passe le plus clair de son temps devant la télévision et les jeux vidéos, s'ennuie. On peut également y trouver une belle leçon sur l'amitié : Mathieu, en se faisant enlever ses poux, manifeste son mécontentement et demande qu'on les lui rende. Les poux délogés par le coiffeur des soldats reviennent vers Mathieu. Quoi qu'il arrive, les vrais amis ne nous abandonnent jamais. Cet échange, après la lecture, permet de mettre en évidence que les récits peuvent être interprétés à plusieurs niveaux. L'animateur peut également créer des activités à partir de plusieurs livres sur un même thème, mais abordé selon différents points de vue.¹⁹⁷

4.6 L'intertextualité

Repérer des traces intertextuelles dans un texte permet de relier des textes entre eux. En plus d'ouvrir l'horizon de lecture du lecteur sur d'autres œuvres, cela lui permet de savourer le jeu intertextuel qu'offre l'œuvre qu'il est en train de lire.

Le mini-roman *Vol chez Maître Corbeau* de Paule Brière est empreint d'intertextualité. Déjà, en épigraphe, nous pouvons lire : « Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait dans son bec un fromage. Maître Renard, par l'odeur alléché, lui tient à

¹⁹⁷ Voir à l'annexe 18 quelques thèmes susceptibles d'être exploités. Louis Timbal-Duclaux, *La stratégie de la créativité dans l'entreprise et ses tactiques*, Paris, Les Éditions Retz, 1990, p. 169.

peu près ce langage... signé Jean de La Fontaine¹⁹⁸ ». L'histoire se déroule dans le village de Lafontaine. Maître Corbeau se fait voler tous ses fromages. Afin de résoudre l'énigme, il fait appel au détective Joséphine la fouine. En écoutant les détails de la situation, Joséphine dit : « Cette affaire me semble familière. J'ai ma petite idée.¹⁹⁹ » Maître Corbeau dresse la liste de tous les clients de la journée. En entendant Maître Renard, Joséphine s'exclame : « Ah ! Je me disais aussi...²⁰⁰ » et rajoute même « Une intuition²⁰¹ ». Le suspect numéro un est Maître Renard, puisque tout fait référence à la fable de La Fontaine *Le corbeau et le renard* dont le lecteur connaît le coupable. Lorsque Maître Corbeau lui explique que Maître Renard est un personnage charmant, Joséphine lui demande : « Charmant ou charmeur... ?²⁰² » Toutefois, l'enquête confirme que le voleur n'est pas le renard. En parlant du zèbre, dernier client, très bavard, Joséphine lui pose la question suivante : « Et ce bavard vous a-t-il parlé de votre plumage ou de votre ramage par hasard ?²⁰³ » Après avoir interrogé tous les clients, le zèbre et le kangourou se révèlent être les voleurs. Lorsque Joséphine justifie son enquête à la fin du roman, elle explique qu'elle avait noté que le zèbre était bien bavard et que le kangourou était discret. En se tournant vers le renard, elle ajoute : « Je ne leur connaissais pas de passé criminel.²⁰⁴ » Faisant référence ici à la fable de La Fontaine, le narrateur dit : « Maître Renard roussit de gêne au souvenir de son célèbre ancêtre, flatteur de corbeau et voleur de fromage.²⁰⁵ » Joséphine reprend ses explications en

¹⁹⁸ Paule Brière, *Vol chez Maître Corbeau*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 1998, p. 2.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 11-12.

²⁰⁰ Paule Brière, *op. cit.*, p. 16.

²⁰¹ *Ibidem.*

²⁰² *Ibidem.*

²⁰³ *Ibid.*, p. 18.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 50.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 51.

précisant : « J'avais oublié à quel point les corbeaux apprécient les belles paroles, même mensongères.²⁰⁶ » Le narrateur nous décrit l'attitude de corbeau : « Maître Corbeau baisse le bec, désolé de s'être fait avoir par un beau parleur, comme son arrière-grand-père autrefois.²⁰⁷ » Tout ce jeu intertextuel entre le texte de Brière et la fable de La Fontaine est un plaisir pour le lecteur.

Afin de sensibiliser les jeunes lecteurs à l'intertextualité, voici l'activité *Un vague souvenir*²⁰⁸. L'animateur active d'abord les connaissances des jeunes sur les *Fables* en les questionnant sur des personnages très connus de La Fontaine, comme le corbeau et le renard ou le lièvre et la tortue. Puis, il leur propose de découvrir la collection « Les enquêtes de Joséphine la Fouine », mini-romans qui reprennent les *Fables* de Jean de La Fontaine. Le lecteur, en observant le paratexte, en feuilletant le livre et en lisant des extraits du texte, doit identifier la fable à laquelle il est fait référence. Lorsque chacun a feuilleté ainsi tous les livres, l'animateur revient sur les liens entre les textes, en leur lisant les fables originales.

Ces activités représentent un ensemble de suggestions pour un club de lecture avec orientation littéraire. À travers ces activités qui illustrent les composantes du modèle que nous suggérons, nous voulons donner le goût de lire aux jeunes et leur faire découvrir cet immense plaisir. Nous désirons que la lecture, pratiquée quotidiennement, crée chez le lecteur des habitudes durables. De même, nous désirons que par ces activités, le jeune devienne un meilleur lecteur en améliorant sa compréhension tout en

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 51-52.

²⁰⁷ Paule Brière, *op. cit.*, p. 51-52.

dépassant ses propres limites. Ainsi, en remplaçant le lecteur, le livre et la lecture au cœur du club d'été, il est espéré que les jeunes fréquenteront le club avec assiduité et, par le fait même, resteront des usagers fidèles à la bibliothèque publique.

²⁰⁸ Voir l'activité *Un vague souvenir* à l'annexe 17.

CONCLUSION

Le club de lecture d'été demeure toujours aussi populaire dans le milieu des bibliothèques publiques. Toutefois, il n'a pas toujours les effets escomptés. C'est le cas notamment du club de lecture du Regroupement des bibliothèques publiques de la Mauricie-Centre-du-Québec, regroupement auquel appartient la bibliothèque Gatien-Lapointe (BGL) de Trois-Rivières où, en 1997, s'est produite une importante désaffection du groupe des 9-12 ans. Nous nous sommes alors donné le mandat d'entreprendre une recherche sur le fonctionnement du club de lecture afin d'identifier les causes du problème, de revoir les orientations du club pour ainsi en rétablir la fréquentation. Nous devons ainsi proposer des solutions de rechange.

Notre recherche se situe dans le contexte actuel où les jeunes ne lisent pas ou très peu, même si force est de constater que maints projets ont déjà été développés afin de contrer ce problème. L'analyse de la baisse de fréquentation de la bibliothèque par les jeunes révèle que le réseau de clubs de lecture d'été n'a pas véritablement de modèle de club de lecture avec définition opérationnelle et objectifs explicites à proposer aux animateurs. Ainsi, s'inspirant des clubs de lecture de Communication-jeunesse, le club de la BGL mise plus sur des activités ludiques que sur une approche qui stimulerait à la fois le côté perceptif et le côté cognitif des jeunes. La dimension littéraire de la lecture en semble totalement évacuée. En effet, on n'y exploite pas le paratexte, les genres littéraires et encore moins les composantes du récit. Par ailleurs, les animateurs, généralement peu formés à l'animation, sont laissés à eux-mêmes non seulement pour

animer, mais aussi pour créer des activités au sein du club de lecture d'été. Ces constatations expliqueraient le manque d'intérêt des enfants lecteurs à participer à ce genre de rencontre.

Les différents modèles de clubs de lecture existants décrivent dans leur ensemble le club comme un lieu de discussion sur les lectures, comme un lieu d'expression de ses sentiments provoqués par les lectures, comme un lieu de débat de sa vision personnelle de l'œuvre, comme un lieu de développement de son esprit critique, enfin, comme un lieu de promotion du livre pour élargir son répertoire de lectures. Très peu de ces modèles prennent en compte la dimension littéraire de l'œuvre ou de la lecture. Le point de vue esthétique, les genres littéraires et les composantes du récit sont rarement exploités.

Or, les avancées de la recherche en théories littéraires et en didactique de la lecture laissent entrevoir que cette dimension littéraire est d'importance notamment pour développer le plaisir de lire et des habitudes durables de lecture. Favoriser la lecture littéraire, dans un contexte de club de lecture, solutionnerait le problème du peu de fréquentation de la part des jeunes. Ceci enrichirait le club de lecture d'une dimension littéraire et redonnerait au livre, à la lecture et à l'enfant-lecteur, la place qui leur revient.

La lecture littéraire se compose de deux modes d'appréhension complémentaires, la lecture participative et la lecture distanciée. La lecture participative, centrée sur les perceptions du lecteur, est liée au plaisir de lire. Le lecteur, en s'investissant dans sa lecture, crée sa vision personnelle de l'œuvre et s'identifie aux personnages. Il réagit à

l'œuvre avec ses émotions. Convoquant l'imaginaire, cette lecture l'alimente généreusement. De même, la lecture participative sollicite l'appréciation du lecteur sur le contenu du texte en termes de vraisemblable ou non, de passionnant ou ennuyant, et en termes de valeurs.

Quant à la lecture distanciée, qui se pratique essentiellement sur le mode cognitif, elle s'exprime, entre autres, à travers la compréhension et l'interprétation du texte. Pour ce faire, le lecteur crée du sens en s'appuyant à la fois sur le texte, sur ses propres connaissances et son intention de lecture, et sur le contexte dans lequel est réalisée la lecture. Par ailleurs, l'interprétation permet au lecteur d'accéder au sens caché du texte, à l'implicite. La lecture distanciée possède également une dimension intertextuelle qui permet de découvrir des liens intertextuels que propose le texte, que ce soit par des allusions, des citations ou des rapprochements. L'intertextualité permet d'éclairer un texte par un autre texte.

La lecture participative et la lecture distanciée, les deux modes d'appréhension nécessaires à une démarche de lecture littéraire, s'alimentent et s'enrichissent mutuellement. Elles permettraient de repenser le modèle de club de lecture actuellement en vigueur dans les bibliothèques publiques et de proposer un nouveau modèle avec orientation littéraire.

Notre modèle intègre des éléments constitutifs de tout club de lecture: un cadre de loisir avec utilisation du jeu comme stratégie première afin d'amener les jeunes sur les sentiers de l'imaginaire; une œuvre littéraire, que ce soit un roman, un récit ou un

album; un enfant lecteur et ses multiples caractéristiques; une activité de lecture; un animateur qui transmet son amour de la lecture et son plaisir de lire aux jeunes.

Notre modèle de club de lecture avec orientation littéraire est construit à partir des deux modes d'appréhension de la lecture littéraire et certaines de leurs composantes, soit l'investissement personnel, l'appréciation et l'imaginaire pour la lecture participative, la compréhension, l'interprétation et l'intertextualité pour la lecture distanciée. Chacune des composantes y est ensuite subdivisée en catégories qui alimenteront des activités d'animation. En effet, pour illustrer notre modèle, nous proposons des activités-types, créées à partir de ces catégories. Elles suggèrent une démarche à suivre pour encadrer et orienter l'animation, voire la formation des animateurs.

Dans notre proposition d'activités de club de lecture avec orientation littéraire, la lecture participative est plus étoffée que la lecture distanciée, ce qui est normal dans le milieu des bibliothèques publiques si on considère que le club de lecture fait partie des activités parascolaires et que les activités du club de lecture se tiennent toujours sur une courte période. La lecture reliée au plaisir demeure la première lecture recherchée par les enfants dans leurs activités. Toutefois, la lecture distanciée procure également un certain plaisir au lecteur, celui de comprendre, d'interpréter un texte et de découvrir les liens intertextuels qu'il contient, mais seul le milieu scolaire permet une élaboration approfondie des composantes de ce mode d'appropriation de lecture.

Somme toute, l'intégration d'une dimension littéraire au club de lecture a permis de proposer un modèle explicite que nous espérons pertinent. En plus de favoriser une rencontre fructueuse entre l'enfant et le livre, ce modèle redonne à la lecture la place qui lui revient. Ainsi, il inciterait le jeune à lire tout en accroissant chez lui le goût et l'intérêt pour la lecture, ce qui lui permettrait de développer des habitudes durables en lecture. Comme ce modèle promeut les livres et la lecture auprès des jeunes, il aurait donc une influence positive sur le plaisir de lire des jeunes. Par le fait même, nous escomptons que notre problème répondrait à la problématique de départ : attirer et maintenir les jeunes lecteurs au sein du club tout en augmentant la fréquentation de la bibliothèque.

Par ailleurs, ce modèle faciliterait le travail des animateurs et leur permettrait, peu importe leur formation d'origine, d'être outillés pour animer un club de lecture avec orientation littéraire tout en les formant à ce type d'approche. Cette formation susciterait des idées d'animation chez les animateurs qui devront eux-mêmes élaborer des contenus d'activités. Cette formation reste cependant à développer. Comme le précise la Fédération du Loisir littéraire du Québec: « La formation en animation ne se résume pas à l'apprentissage de techniques mais vise également à fournir des moyens et des occasions de s'exercer à l'animation. La pratique est primordiale.²⁰⁹ » Cette formation doit à la fois faire connaître aux animateurs le milieu des bibliothèques publiques, la lecture littéraire et le club de lecture (objectif, but, définition, activités) en plus de les outiller au sujet de la littérature pour la jeunesse.

²⁰⁹ Fédération du Loisir littéraire du Québec, *Écrire à loisir. Guide d'animation littéraire*, Montréal, Marche de l'écriture, 1985, p. 5.

Dans un autre ordre d'idées, nous croyons qu'il serait intéressant de réaliser une étude évaluative de ce modèle théorique de manière à vérifier dans quelle mesure il pourrait contribuer à maintenir la participation des enfants et à augmenter le nombre de livres lus par ces derniers ainsi que leur compréhension des textes. Pour ce faire, il s'agirait d'expérimenter ce modèle auprès de deux groupes le plus homogènes possible; le premier serait soumis au modèle de club de lecture avec orientation littéraire; le second serait plutôt soumis à un traitement sans orientation littéraire.

ANNEXES

ANNEXE 1

La mission du RBP

Les bibliothèques publiques Mauricie / Centre-du-Québec regroupent les bibliothèques publiques de ces deux régions administratives depuis 1985. Composé de 16 bibliothèques autonomes, du Centre régional de services aux bibliothèques publiques (CRSBP), de membres affiliés au CRSBP et de bibliothèques indépendantes, le regroupement est le porte-parole officiel des bibliothèques publiques de la région.

Ses principaux mandats sont de soutenir ses membres dans la réalisation de projets communs, de favoriser la coopération entre les bibliothèques publiques et de promouvoir ces dernières dans la communauté régionale. Ainsi, le regroupement organise pour ses membres des activités d'animation : spectacles, conférences, club de lecture estival, et des activités de formation continue sur des thèmes variés: animation, mise en valeur des collections, service à la clientèle, promotion, navigation dans Internet, etc.

Le regroupement travaille également à la promotion des bibliothèques publiques de la région en offrant des outils promotionnels à ses membres et en organisant un Prix d'excellence annuel. Enfin, il favorise la coopération par l'achat collectif de biens et de services à des tarifs avantageux (signets, sacs, activités, etc.), par la tenue d'une vente annuelle de documents usagés et par la mise en commun de projets novateurs.²¹⁰

ANNEXE 2

La mission de la BGL

« Les livres sont mémoires et avenir de l'homme » (Gatien Lapointe)

La Bibliothèque Gatien-Lapointe est la bibliothèque publique de l'ensemble des citoyens de la Ville de Trois-Rivières. Son rôle fondamental est de rendre accessible le savoir et la création de l'homme sur des supports appropriés, qu'ils soient imprimés, audiovisuels, numériques ou électroniques. Reflet des tendances du moment et de l'évolution de la société, mémoire de l'entreprise et de l'imaginaire humaine, la bibliothèque publique est un instrument essentiel de loisir, de la formation continue et du développement culturel de l'individu.

La bibliothèque Gatien-Lapointe doit plus particulièrement répondre à des besoins d'information, d'éducation, de culture et de loisir des Trifluviens :

Information : Rendre accessible l'information sur des sujets d'intérêts pour la population en développant des collections et des services adaptés à l'évolution technologique. La bibliothèque est un site public d'accès aux différentes sources d'information disponibles dans le monde.

Éducation : Favoriser la formation et le développement des personnes en rendant disponibles des ressources documentaires. La bibliothèque est un lieu de formation

²¹⁰ Site internet : <http://www.bibliomcq.qc.ca/regroupement/index.asp> (03-04-14)

continue où le citoyen peut acquérir des connaissances pour vivre et évoluer dans une société de plus en plus complexe.

Culture : Promouvoir la culture en diffusant des collections littéraires, artistiques et scientifiques. Développer le patrimoine documentaire régional, le Trifluviana. La bibliothèque est un carrefour d'animation culturelles et de diffusion.

Loisir : Développer des collections et des services orientés vers le loisir et promouvoir plus particulièrement la lecture. La bibliothèque offre des ressources diversifiées pour occuper les temps libres des Trifluviens.

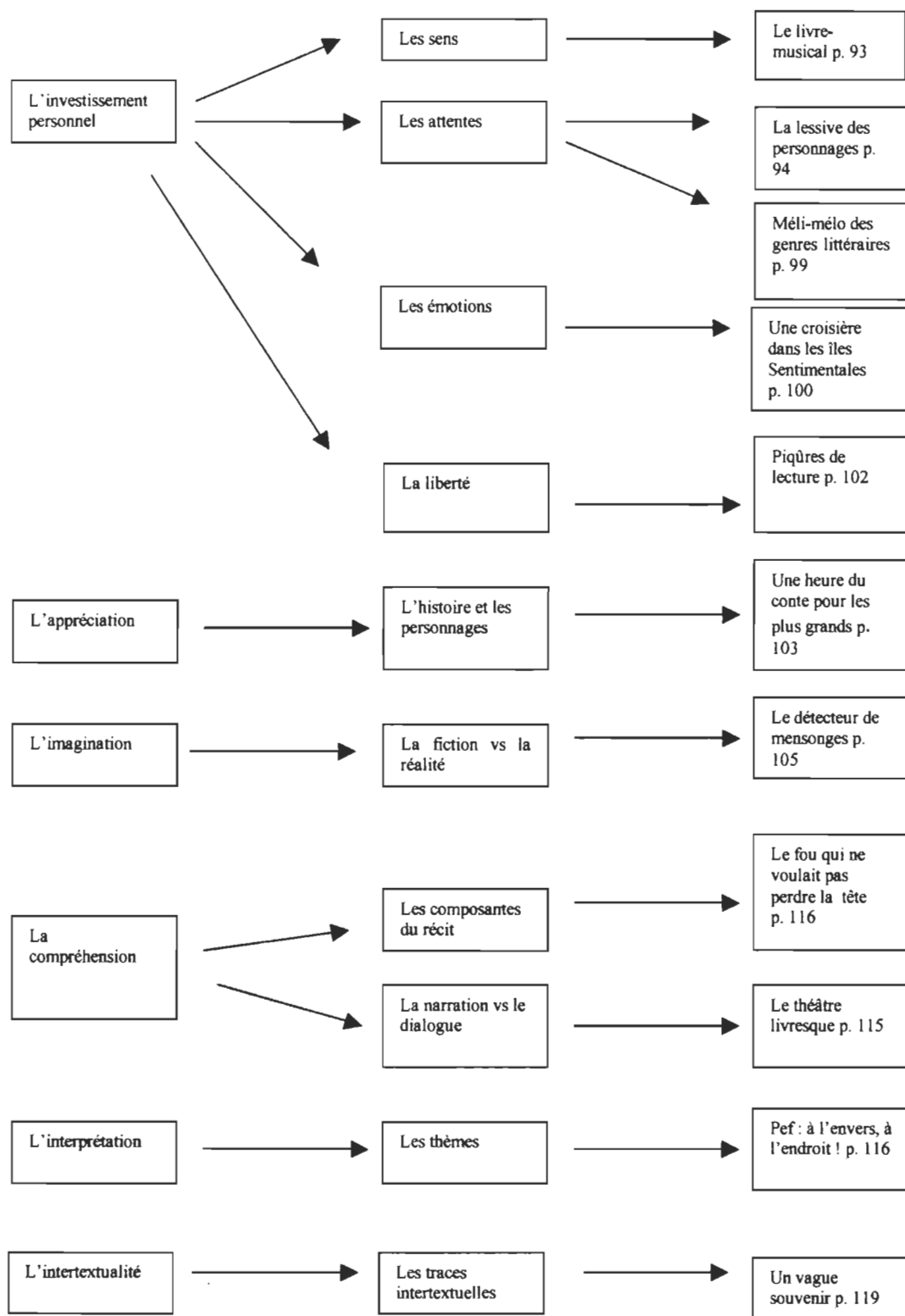
La bibliothèque Gatien-Lapointe vise également à interagir de façon dynamique avec le milieu social et être un partenaire de premier plan de la vie culturelle de Trois-Rivières en s'engageant à :

- Dispenser ses services dans le cadre de l'orientation générale de la municipalité.
- Offrir ses services en considérant prioritairement les besoins des citoyens.
- Contribuer à la qualité de vie des Trifluviens.
- Œuvrer au sein de regroupements visant la promotion des bibliothèques publiques.
- Collaborer avec les individus et les organismes pouvant favoriser l'atteinte de la mission de la bibliothèque.²¹¹

²¹¹ *Lettres patentes* (1985), p. 2.

ANNEXE 3

Propositions d'activités de lecture littéraire



ANNEXE 4
Plan-cadre

Titre :	
Tranche d'âge :	
Objectif :	
Durée :	
Matériel :	
Présentation :	
Déroulement :	<p>Début :</p> <p>Milieu :</p> <p>Fin :</p>
Discussion :	
Évaluation :	

ANNEXE 5

Activité de lancement

Titre :	LA SORCIÈRE HISTORIA
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Accueillir les membres du club de lecture et créer un sentiment d'appartenance.
Durée :	1h30
Matériel :	Une recette de jus et ses ingrédients (le nectar est fabriqué sur place), des verres, des feuilles, des crayons, une sélection de livres sur la magie. Facultatif : un costume de sorcière et des objets pour décorer la salle.
Présentation	Puisque nous voulons faire de vous des lecteurs heureux, nous vous invitons à boire un nectar magique.
Déroulement :	<p>Début : Il y a la présentation de l'animateur et de chacun des jeunes. Chaque jeune nomme un livre, un auteur ou une collection qu'il affectionne particulièrement. Chacun va ensuite chercher son livre préféré dans la bibliothèque. L'animateur offre aux jeunes un nectar magique qui fera d'eux des lecteurs heureux. Chaque membre du club répète la formule magique qui accompagne le nectar: « Je demande aux anges et à toutes les forces de l'univers de m'aider à devenir un lecteur heureux, de m'apporter tout le bonheur dont je peux avoir besoin cet été. »</p> <p>Milieu : Les membres choisissent un ou deux livres parmi une sélection sur la magie. À partir d'un ou deux titres, ils doivent inventer une formule magique extraordinairement bonne contre tous les maux de notre société, qui vont du mensonge au tremblement de terre en passant par la guerre.</p> <p>Fin : Les jeunes présentent leur formule aux autres. L'animateur présente des livres sur la magie aux jeunes.</p>
Discussion :	L'animateur discute de livres avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> ²¹²
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Ont-ils envie de participer au club de lecture ? Pourquoi ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

²¹² L'annexe 11 explique comment présenter des livres en *Piqûres de lecture*.

ANNEXE 6

Activité de clôture

Titre :	LE BINGO LITTÉRAIRE : PLAGE
Tranche d'âge:	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Présenter des livres en faisant un retour sur les éléments vus durant le club de lecture. Comme il s'agit de la dernière activité du club, il est possible de donner des prix aux gagnants du PLAGE.
Durée :	1h30
Matériel :	Des cartes de jeu, des petits cartons où sont indiqués les éléments des différentes cartes de jeu, des jetons de bingo, une sélection de livres, des prix pour les gagnants.
Présentation :	Nous allons jouer au bingo littéraire intitulé PLAGE.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur explique le jeu aux jeunes et la signification de chacune des lettres de PLAGE : P (personnage), L (lieu), A (auteur) G (genre littéraire) et E (édition).</p> <p>Milieu : L'animateur pige des éléments de la boîte. Lorsque les jeunes l'ont sur leur carte, ils apposent un jeton de bingo dessus. L'animateur présente alors le livre dont il est question. Lorsqu'un jeune gagne, il crie PLAGE ! Il est possible de faire différents jeux, comme les quatre coins, une carte pleine, etc.</p> <p>Fin : L'animateur peut faire ce jeu jusqu'à ce que tous les prix soient distribués.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> . Il peut également recueillir les commentaires concernant le club de lecture en général.
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Pourquoi ont-ils aimé participer au club de lecture ? Ont-ils envie de participer l'an prochain ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

Un exemple de carte de PLAGE

P	L	A	G	E
Léo	La chambre 7	Robert Soulières	Un voleur d'ours	Boréal-junior
Verrue-lente	Une maison hantée	Chrystine Brouillet	Saut dans le futur	Québec Amérique
Charlotte	Un casino	PLAGE	Des magiciens	Pierre Tisseyre
Rudel	Le domaine de Clairange	Carole Tremblay	Survivre en forêt	Soulières éditeur
Zaza	Une forêt	Nathalie Loignon	Des sourires échangés entre un garçon et une fille	Michel Quintin

Explication de la carte de PLAGE²¹³

P = Personnage:

- Case 1 : Léo : *L'étrange étui de Léo* d'Hélène Gagnier.
- Case 2 : Verrue-lente : *Verrue-lente, consultante en maléfices* de Claire Daignault.
- Case 3 : Charlotte : *La nouvelle maîtresse* de Dominique Demers.
- Case 4 : Rudel : *Le voleur masqué* de Mario Houle.
- Case 5 : Zaza : *Appelle-moi Zaza* de Louise Champagne.

L = Lieu:

- Case 1 : la chambre 7 : *Le mystère de la chambre 7* d'Hélène Gagnier.
- Case 2 : une maison hanté : *Les otages de la terreur* de Denis Côté.
- Case 3 : un casino : *Klonk et le treize noir* de François Gravel.
- Case 4 : le domaine de Clairange : *Swampou* de Gérald Gagnon.
- Case 5 : une forêt : *Le livre de la nuit* de Marie-Francine Hébert.

A = Auteur:

- Case 1 : Robert Soulières : *Le chevalier de Chambly*.
- Case 2 : Chrystine Brouillet : *Clémentine aux quatre vents*.
- Case 3 : PLAGE : case gagnante pour tout le monde.
- Case 4 : Carole Tremblay : *Un chien dans un jeu de quilles*.
- Case 5 : Nathalie Loignon : *Christophe au grand cœur*.

G = Genre littéraire :

- Case 1 : Un voleur d'ourson (policier) : *Les vacances de Rodolphe* de Gilles Tibo.
- Case 2 : Saut dans le futur (science-fiction) : *Rude journée pour Robin* de Suzanne Julien.
- Case 3 : Des magiciens (fantastique) : *Le cercle des magiciens* de Joceline Sanschagrin.
- Case 4 : Survivre en forêt (aventure) : *La ligne de trappe* de Michel Noël.
- Case 5 : Des sourires échangés entre un garçon et une fille (amour) : *A. A. aime H. H.* de Patti Farmer.

E = Éditions:

- Case 1 : Boréal junior : *Un ami qui te veut du mal* d'André Marois
- Case 2 : Québec Amérique : *Une histoire du tonnerre* d'Élaine Turgeon.
- Case 3 : Pierre Tisseyre : *Robin et la vallée perdue* de Suzanne Julien.
- Case 4 : Soulières éditeur : *Zapper ou ne pas zapper ? voilà la question* d'Henriette Major.
- Case 5 : Michel Quintin : *Alerte à l'ours* d'André Vacher.

²¹³ Nous présentons les références complètes de tous ces livres dans la bibliographie.

ANNEXE 7

Activité sur les sens du lecteur

Titre :	LE LIVRE MUSICAL
Tranche d'âge :	9-12 ans
Objectif :	Proposer un premier contact physique avec l'objet-livre.
Durée :	1h30
Matériel :	Une sélection de livres, un magnétophone, de la musique.
Présentation:	Nous allons jouer à la chaise musicale avec des livres.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur explique les règles de l'activité aux jeunes. Ils tournent autour des livres en les regardant. Lorsque la musique arrête, ils s'assoient près d'un livre et placent leur main dessus. Celui qui n'a pu s'asseoir près d'un livre se retire. On lui remet le livre enlevé auparavant. Le jeu reprend jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul joueur.</p> <p>Milieu : Chaque jeune a un livre en main dont il va faire connaissance: en fermant les yeux, il ouvre le livre, le sent et le touche. L'animateur propose un échange sur l'odeur et la texture des pages. Le jeune regarde son livre en le feuilletant : il constate le format du livre, la typographie et la couleur. Chacun peut faire part de ses constatations au groupe. Les enfants comparent les livres. Ils manipulent le livre en tournant les pages. Quel son font-elles? Qu'est-ce que ce bruit évoquent en eux ?</p> <p>Fin : L'animateur laisse du temps aux jeunes afin qu'ils feuilletent et regardent les livres qu'ils n'ont pas eu la chance de voir. Les jeunes apportent un livre à la maison pour le dévorer.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Ce premier contact avec le livre leur a-t-il donné envie de lire? Pourquoi ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 8

Activité sur les attentes du lecteur (paratexte)

Titre :	LA LESSIVE DES PERSONNAGES
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Faire découvrir les éléments du paratexte aux jeunes pour mieux sélectionner des livres.
Durée :	1h30
Matériel :	Trois cordes à linge, de vieux vêtements, du papier, un crayon feutre noir, une agrafeuse, les livres sélectionnés pour le jeu.
Présentation :	Des personnages ont fait leur lessive. Malheureusement, lors de celle-ci, les différents éléments du paratexte se sont mélangés. Pouvez-vous les remettre en ordre?
Déroulement :	<p>Début : L'animateur parle du paratexte avec les jeunes. Il les divise ensuite en trois groupes, c'est-à-dire un groupe à la corde numéro 1 (nom et prénom d'auteur et d'illustrateurs), un à la corde numéro 2 (édition et collection), et un autre à la corde numéro 3 (année et titre de livre). Il explique ensuite l'activité : les jeunes doivent remettre les cordes à linge en ordre, c'est-à-dire remettre les bonnes paires de bas ensemble pour les noms et prénoms, remettre les <i>t-shirts</i> et les pantalons ensemble pour les éditions et les collections et, enfin, remettre les bonnes camisoles et les bons <i>shorts</i> ensemble pour les titres et les années d'édition. Les informations sont agrafées sur les vêtements.</p> <p>Milieu : Les jeunes démêlent les vêtements sur la corde à linge et peuvent le faire à l'aide des livres placés à côté des cordes. Lorsqu'ils ont terminé, ils passent à la corde suivante. Ils doivent faire les trois cordes à linge.</p> <p>Fin : L'animateur laisse du temps aux jeunes pour qu'ils bouquinent dans les livres utilisés lors de l'activité.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Comment feront-ils maintenant pour sélectionner leurs lectures ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 9
Activité sur les attentes du lecteur (genres littéraires)

Titre :	MÉLI-MÉLO DES GENRES LITTÉRAIRES
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Faire connaître les différents genres littéraires pour se repérer sur les rayons des bibliothèques et des librairies. Se choisir plus rapidement un livre de son goût.
Durée :	1h30
Matériel :	Une grande sélection de livres où chacun des genres littéraires est représenté, des objets qui illustrent les genres littéraires, des feuilles, des crayons.
Présentation :	Nous avons plusieurs défis à relever pour savoir reconnaître le genre littéraire de chacun des livres.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur discute des différents genres littéraires avec les jeunes. Il leur fait nommer les genres et leurs caractéristiques. Les jeunes relèvent ensuite les défis : trouver les intrus dans des piles de livres et remettre ceux du même genre littéraire ensemble, seulement à partir de ce qu'ils lisent sur la première et la quatrième pages de couverture.</p> <p>Milieu : Les jeunes relèvent un défi. Quand celui-ci est terminé, ils passent à un autre défi. Ils doivent réaliser tous les défis.</p> <p>Fin : L'animateur demande aux jeunes de faire une liste de « j'aime » et de « je n'aime pas ». Les jeunes échangent sur ce qu'ils ont écrit. Avec ces informations, l'animateur, à l'aide des membres, tente de trouver le genre littéraire préféré de chacun. Il peut élaborer un questionnaire plus précis pour davantage de renseignements.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. L'animateur et les jeunes essayent de trouver les genres littéraires des livres présentés. L'animateur présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Sur quels indices se basent-ils maintenant pour repérer le genre littéraire des livres ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 10
Activité sur les émotions du lecteur

Titre :	UNE CROISIÈRES DANS LES ÎLES SENTIMENTALES
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Faire prendre conscience au lecteur que, lorsqu'il lit un texte, il y réagit avec ses émotions.
Durée :	1h30
Matériel :	Une sélection de livres. Des cartons sur lesquels sont écrits les noms des différentes îles Sentimentales. Des carnets de route.
Présentation :	Aujourd'hui, nous allons partir en croisière dans les îles Sentimentales. Lors de notre voyage, nous allons être confrontés à plusieurs sentiments : la joie, la peur, la colère, la tristesse, la soumission, l'amour. Ensuite, nous parlerons de ce que vous avez ressenti lors de cette croisière. À tous, bon voyage !
Déroulement :	<p>Début : L'animateur explique le fonctionnement de l'activité aux jeunes. Il y a 6 îles. Sur chacune d'elles se retrouve une sélection de livres. Dans chacun des livres, il y a un signet. Chaque enfant lit au moins un extrait de livre sur chaque île, soit deux pages, celles où se trouve le signet. L'animateur divise ensuite les enfants en équipe de trois.</p> <p>Milieu : Les jeunes partent en croisière selon l'itinéraire inscrit sur leur carnet de route. Ils découvrent des histoires qui suscitent en eux des réactions émotives. Chaque lecteur discute avec ses coéquipiers des émotions vécues par les personnages et de celles qu'ils ressentent.</p> <p>Fin : À la fin du voyage, chaque jeune discute avec le groupe de son île préférée, de celle qu'il déteste et des émotions qu'il a ressenties.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Que constatent-ils au sujet des émotions que suscite chaque lecture ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 11
Activité sur la liberté du lecteur

Titre :	PIQÛRES DE LECTURE
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Faire prendre conscience au lecteur de la liberté dont il peut jouir durant sa lecture.
Durée :	1h30
Matériel :	Une sélection de livres.
Présentation:	Découvrons les différentes libertés que peut s'offrir un lecteur.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur questionne les jeunes sur les libertés que peut s'offrir le lecteur ? Il présente ensuite les droits imprescriptibles du lecteur de Daniel Pennac aux enfants lecteurs. Il leur demande leur opinion sur le sujet. Quelle liberté, eux, s'offrent-ils ?</p> <p>Milieu : L'animateur raconte une histoire et, lorsque celle-ci devient particulièrement captivante, il s'arrête créant des attentes et le désir de découvrir la suite du livre chez le lecteur.</p> <p>Fin : L'animateur discute avec les membres du groupe des libertés qu'ils peuvent s'offrir : Vont-ils lire les histoires présentées ? Comment vont-ils les lire ? Que vont-ils lire du livre ? Où vont-ils les lire ?</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes.
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Quelles nouvelles libertés vont-ils s'offrir dorénavant ? Pourquoi ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 12

Activité sur l'appréciation

Titre :	UNE HEURE DU CONTE POUR LES PLUS GRANDS
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Aider les jeunes à devenir des lecteurs appréciatifs lors de leur lecture afin qu'ils soient capables d'évaluer le contenu du texte et de donner leur opinion en justifiant leur appréciation.
Durée :	1h
Matériel :	Une sélection de livres.
Présentation :	Nous allons revivre une heure du conte, comme celle que vous avez vécue étant petits. Seul le procédé reste le même, car les histoires racontées sont adaptées à votre âge.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur questionne les jeunes sur ce que signifie pour eux apprécier un livre. Qu'apprecie-t-on dans un roman ou un album ?</p> <p>Milieu : Il raconte une histoire ou, encore, lit un chapitre particulièrement percutant d'un roman (ex : <i>Le livre de la nuit</i> de Marie-Francine Hébert).</p> <p>Fin : Il revient sur l'histoire avec les jeunes tout en discutant avec eux sur le contenu : Que pensent-ils de l'histoire, de l'attitudes des personnages ? Est-ce vraisemblable ou non ? Pourquoi ? Les gestes posés par les personnages concordent-ils avec leurs propres valeurs ? Etc. L'animateur raconte une autre histoire.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Sur quoi baseront-ils dorénavant leur appréciation ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 13

Activité sur l'imaginaire

Titre :	LE DÉTECTEUR DE MENSONGE
Tranche d'âge:	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Différencier la réalité de la fiction.
Durée :	1h30
Présentation :	Nous allons jouer au détecteur de mensonge. Le thème est « les animaux ». Nous allons maintenant découvrir les meilleurs menteurs du club de lecture.
Matériel :	Des documentaires sur les animaux, des fiches sur lesquelles les jeunes écrivent des informations pertinentes sur les animaux.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur fait énumérer par les jeunes les différences entre les textes documentaires et les textes de fiction.</p> <p>Milieu : Par la suite, il demande aux jeunes d'aller chercher dans la bibliothèque un livre documentaire qui traite de la faune. Ils se choisissent un animal et trouvent deux vérités et inventent un mensonge sur cet animal.</p> <p>Fin : L'animateur divise les jeunes en équipe de trois. Chaque jeune présente ses affirmations. Les autres membres de l'équipe tentent de trouver le mensonge en lui posant des questions.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Préfèrent-ils le documentaire à l'œuvre de fiction ? Pourquoi ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 14
Activité sur la narration et le dialogue

Titre :	LE THÉÂTRE LIVRESQUE
Tranche d'âge:	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Différencier le rôle de la narration de celui du dialogue.
Durée :	1h30
Présentation:	Nous recherchons de nouvelles bandes dessinées créées à partir de livres connus.
Matériel :	Des romans et des bandes dessinées.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur amène les jeunes à nommer les différences entre un roman et une bande dessinée. Il focalise particulièrement leur attention sur la différence entre la narration et le dialogue.</p> <p>Milieu : L'animateur place les jeunes en équipe. Il les invite à se choisir un récit et à le transformer en bande dessinée.</p> <p>Fin : Les jeunes présentent les petites bandes dessinées qu'ils ont préparées.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Préfèrent-ils le roman à la bande dessinée ? Pourquoi ? Dans un roman, qu'est-ce qu'apportent les dialogues ? Dans une bande dessinée, quel est le rôle de l'image ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 15
Activité sur les composantes du récit

Titre :	LE FOU QUI NE VOULAIT PAS PERDRE LA TÊTE
Tranche d'âge:	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Faire connaître les différentes composantes du récit (personnage, lieu, temps, action).
Durée :	1h30
Matériel :	Des feuilles, des crayons, quatre boîtes avec les composantes du récit inscrites dessus.
Présentation :	Nous sommes au Moyen Âge. Grelot, le fou du roi, doit raconter des histoires à son roi, mais il est à court d'idées. Il demande l'aide des membres du club de lecture, car il peut perdre son emploi et peut-être même la tête.
Déroulement :	<p>Début : L'animateur amène les jeunes à nommer les composantes d'un récit. Chaque équipe va se choisir un roman dans la bibliothèque.</p> <p>Milieu : Chaque équipe identifie les quatre composantes retenues dans le roman qu'elle a choisi et les inscrit sur quatre petits papiers différents qui seront déposés dans leur boîte respective.</p> <p>Fin : L'animateur pige dans chacune des boîtes une composante et crée avec les jeunes de nouvelles histoires. Le temps d'un roman est associé au personnage d'un autre roman, et ainsi de suite.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. L'animateur et les jeunes tentent de trouver les composantes des récits présentés. L'animateur présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? En quoi les composantes du récit les aident-ils à mieux le comprendre ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 16

Activité sur les thèmes

Titre :	PEF : À L'ENVERS, À L'ENDROIT !
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Découvrir que l'on peut faire plusieurs interprétations d'une même œuvre : 1) notre propre interprétation, 2) celle des autres membres du club de lecture.
Durée :	1h
Matériel :	Le livre <i>Rendez-moi mes poux</i> de Pef, des photocopies du texte et des illustrations sur des cartons.
Présentation :	Pef a échappé son manuscrit; son histoire s'est retrouvée pêle-mêle. Vous avez à reconstituer l'ordre du texte et des illustrations après avoir lu chacune des pages.
Déroulement :	<p>Début : Les enfants sont jumelés en équipe de quatre. Ils doivent reconstituer l'histoire <i>Rendez-moi mes poux</i>.</p> <p>Milieu : L'animateur reconstitue l'histoire avec les enfants.</p> <p>Fin : L'animateur incite les jeunes à discuter des interprétations qui ont été faites du livre. Les jeunes peuvent faire des commentaires, des comparaisons.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? L'interprétation du lecteur est-elle comparable à celle de ses camarades ? En quoi est-elle comparable ou ne l'est-elle pas ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

ANNEXE 17

Activité sur les traces intertextuelles

Titre :	UN VAGUE SOUVENIR
Tranche d'âge :	9-12 ans (une vingtaine)
Objectif :	Sensibiliser les jeunes à l'intertextualité en leur proposant de découvrir la collection « Les enquêtes de Joséphine la fouine », collection qui reprend les <i>Fables</i> de Jean de La Fontaine.
Durée :	1h
Matériel :	Les livres de la collection « Les enquêtes de Joséphine la Fouine ²¹⁴ ». Les <i>Fables</i> de La Fontaine
Présentation :	En lisant les livres d'aujourd'hui, vous aurez l'impression d'un déjà vu. À quoi vous font penser ces livres ?
Déroulement :	<p>Début : L'animateur active les connaissances des jeunes sur les <i>Fables</i> de Jean de La Fontaine. Il leur propose ensuite de découvrir la collection « Les enquêtes de Joséphine la Fouine ». Sur chaque table se trouvent deux exemplaires de chacun des livres. En équipe de quatre (deux par livre), les jeunes observent le paratexte, feuillent le livre et lisent des extraits du texte. Lorsque qu'ils réussissent à associer le texte à une fable, ils passent à une autre table.</p> <p>Milieu : Lorsque les jeunes ont regardé tous les livres sur chacune des tables et trouvé à quoi ils font référence, l'animateur discute des liens textuels entre différents livres (d'intertextualité).</p> <p>Fin : Il présente par la suite chacune des <i>Fables</i> de La Fontaine auxquelles la collection « Les enquêtes de Joséphine la fouine » fait référence.</p>
Discussion :	L'animateur discute des livres lus durant la semaine avec les jeunes. Il présente quelques livres en <i>Piqûres de lecture</i> .
Évaluation :	À la fin, les jeunes évaluent l'activité. L'ont-ils appréciée ? Pourquoi ? Les objectifs sont-ils atteints ? Quel est le rôle des liens intertextuels qui peuvent exister entre plusieurs textes ? Que pourrait-on améliorer dans l'activité ?

²¹⁴ Nous présentons la liste complète de cette collection dans la bibliographie.

ANNEXE 18
Liste de minimondes²¹⁵

La biologie	La sorcellerie	La chimie
Les coutumes tribales	L'exploration	Les maths
Les sports	La médecine	L'électricité
La mode	L'archéologie	L'astronomie
La danse	La science fiction	La mécanique
La guerre	L'ordinateur	Les océans
L'histoire	L'agriculture	La géologie
La mythologie	Les bruits	La météo
La botanique	Les odeurs	L'architecture
La zoologie	La banque	Les ponts
La philosophie	Les minéraux	Les transports
Le théâtre	Les cirques	L'aviation
L'éducation	Les zoos	Les livres
Les courses	Les jardins	La menuiserie
L'espionnage	Les châteaux	Le cerveau
La comédie	L'antiquité	Etc.
Le cinéma	La préhistoire	
La criminologie	La physique	

²¹⁵ Louis Timbal-Duclaux, *La stratégie de la créativité dans l'entreprise et ses tactiques*, p. 169.

BIBLIOGRAPHIE

LITTÉRATURE

- ADAM, Jean-Michel et Françoise REVAZ, *L'analyse des récits*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Mémo », 1996, 91 p.
- AGULHON, Maurice, *Le cercle dans la France bourgeoise 1810-1848*, Paris, Librairie Armand Colin, coll. « Cahiers des Annales », 1977, 105 p.
- BAL, Mieke, « L'analyse structurale du récit : Ordre dans le désordre », dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse, juillet 1977, no 130, p. 9-14.
- BERGERON, R., « L'acte de lecture du texte littéraire », *Protée*, vol. 9, no 2 (été), 1981, p. 22-28.
- BERTAUT, Jules, *La vie littéraire en France au XVIII^e siècle*, Paris, Éditions Jules Tallandier, coll. « Histoire de la vie littéraire », 1954, 460 p.
- CANVAT, Karl, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique », 1998, 298 p.
- COLLECTIF, *L'analyse structurale du récit*, Les Éditions du Seuil, 1981, 178 p.
- COLLECTIF, *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopédia Universalis et Albin Michel, coll. « Encyclopédia Universalis », 1997, 914 p.
- COLLECTIF, *Lexique des termes littéraires*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le livre de poche », 2001, 475 p.
- DESCOTÉS, Michel, « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, 121 (mars), 1998, p. 88 à 98.
- DUFAYS, Jean-Louis *Stéréotype et lecture*, Liège, Pierre Mardaga Éditeur, coll. « Philosophie et langage », 1994, 375 p.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Livre de poche », 1990, 314 p.
- GENETTE, Gérard, *Seuils*, Paris, Les Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1987, 388 p.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Les Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1982, 467 p.

- GENETTE, Gérard et Tzvetan TODOROV, *Théorie des genres*, Paris, Les Éditions du Seuil, coll. « Point », 1986, 205 p.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, *Pour lire le roman*, Paris, Duculot, coll. « Savoir en pratique », 1999, 171 p.
- JOUBE, Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1992, 271 p.
- LEENHARDT, Jacques, « Les effets esthétiques de l'oeuvre littéraire: un problème sociologique », *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Les Éditions du Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1988, p. 59 à 79.
- MILLY, Jean, *Poétique des textes*, Paris, Nathan, 1992, 307 p.
- MONGRAIN, Denis, *Quand lire, c'est faire: portraits et manifestations de l'instance lectorale dans la lecture littéraire (autour de Barthes, Iser, Eco, Kristeva, Derrida, Picard)*, M.A. (Études Littéraires), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1998, 125 p.
- PAQUIN, Michel et Roger RENY, *La lecture du roman. Une initiation*, Beloeil, Les Éditions La Lignée, 1984, 258 p.
- PICARD, Michel, « Pour la lecture littéraire », *Littérature*, Paris, no 26, mai 1977, p. 42-50.
- PICARD, Michel, « La lecture comme jeu », *Poétique*, no 58, 1984, p. 253-263.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, 319 p.
- RIFFATERRE, Michaël, « L'illusion référentielle », trad. par Pierre Zoberman dans *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1982, p. 91-118.
- RIFFATERRE, Michaël, « Les traces de l'intertexte », *La Pensée*, no 215 (octobre), 1980, p. 4-18.
- ROBERT, Paul, *Le petit Robert*, Montréal, Les Dictionnaires Robert-Canada S.C.C., 1990, 2155 p.
- ROY, Pierre, *La relation entre les intérêts de lecture et le contenu des romans pour la jeunesse. Étude de trois collections : 1985-1993*, Thèse de doctorat (Études Françaises), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1995, 553 p.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE

- BEAUCHESNE, Yves, *Animer la lecture*, Montréal, ASTED, coll. « Guide pratique », 1985, 237 p.
- BRYANT, Sara Cone, *Comment raconter des histoires à nos enfants*, Fernand Nathan éditeur, Paris, 1926. vol. 1 et vol. 2.
- DEMERS, Dominique, *Du petit poucet au dernier des raisins. Introduction à la littérature jeunesse*, Montréal, Québec/Amérique jeunesse, 1994, 253 p.
- DESROCHES, Gisèle, « L'animation : sauce tomate ou aigre-douce », *Québec français*, n° 103, automne 1996, p. 87-89.
- DUFRESNE, Claire E., Suzanne BUREAU et Andrée SABOURIN, *Guide d'animation et répertoire d'activités pour les bibliothèques publiques du Québec*, Outremont, C.E Dufresne, 1984, 220 p.
- ESCARPIT, Denise et COLL., *L'enfant, l'image et le récit*, Paris, Maison des sciences de l'homme aquitaine, 1977, 155 p.
- GUÉRETTE, Charlotte, *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Sainte-Foy, Les Éditions La Liberté, 1998, 269 p.
- JEAN, Georges, « Le rôle du livre dans la formation de la personnalité de l'enfant », dans *Colloque sur le livre dans la vie de l'enfant*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, avril 1978, 195 p.
- LAVIGUEUR, Philippe, « Animation de la lecture et programmes de lecture d'été », *Argus*, 28, no 1, printemps-été, 1999, p. 15-20.
- LEPAGE, Françoise, *Histoire de la littérature pour la jeunesse*, suivi d'un *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*, Orléans, Éditions David, 2000, 826 p.
- LOCKE, Jill L., "Summer reading activities – Way back when" , *Journal of youth services in librairies*, automne 1992, p. 75-77.
- PATTE, Geneviève, *Laissez-les lire : les enfants et les bibliothèques*, Paris, Les Éditions Ouvrières, coll. « Enfance heureuse », 1987, 358 p.
- PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. « NRF », 1992, 173 p.
- PINGUILLY, Yves, « Notes éparées pour l'animation du livre: la lecture littéraire », *Les Cahiers de l'animation*, no 40, 1983, p. 51-58.
- RICHTER, Brigitte, « L'animation du livre: caractéristiques et spécificités », *Les Cahiers de l'animation*, no 40, 1983, p. 41-50.

- ROUX, Antoine, *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École, 1970, 125 p.
- ROY, Pierre, *Le goût de lire et la bande dessinée*, Sherbrooke, Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse, coll. « Lecture », 1991, 213 p.
- THALER, Danielle. « Ginette Anfousse et le jeu intertextuel », *Canadian Children's Literature*, no 72, 1993, p. 24-37.
- THIBAUT, Suzanne, « Les clubs de lecture », *Lurelu*, 18, no 1, printemps-été 1995, p. 53-55.
- WILSON, P.T., *Children's Book Reading Habits: a new criterion for literacy*, Cambridge (Mass.), Illinois University, Center for the study of reading, 1986, s.p.

ÉDUCATION

- ABRAMI, Philip C. et al., *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996, 233 p.
- ANDERSON, R.C. et COLL., *Becoming a nation of readers: The report of the commission of reading*, Washington (DC), National Institute of Education, 1985, s.p.
- BAMBERGER, Richard, *Développer l'habitude de la lecture*, Paris, Unesco, no 72, coll. « Études et documents d'information », 1975, 55 p.
- BAUDELLOT, Christian, Marie CARTIER et Christine DETREZ, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, 245 p.
- BEAUDE, Pierre-Marie, « Écriture, imaginaire et enjeux symboliques », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Acte de colloque, sous la direction de P.-M. BEAUDE, A. PETITJEAN et J.-M. PRIVAT, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactique des textes », 1996, p. 91-102.
- BECCARIO, Mijo et Jacqueline KERGUENO, *Aimer lire: comment aider les enfants à devenir lecteurs*, Paris, Bayard Presse Jeune, 1982, 144 p.
- BÉGIN, Denis, *Le développement de l'habileté à lire chez les jeunes du 2^e cycle du primaire*, M.A. (Éducation), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, mai 1983, 130 p.

- BIARD, Jacqueline et Frédérique DENIS, *Didactique du texte littéraire: progressions et séquences*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques littéraires », 1993, 239 p.
- BOURNEUF, Denyse et André PARÉ, *Pédagogie et lecture: animation d'un coin de lecture*, Montréal, Les Éditions Québec/Amérique, 1975, 143 p.
- CACÉRÈS, Geneviève, *Regards neufs sur la lecture*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Peuple et culture », 1961, 221 p.
- CAUSSE, Rolande, « L'enfant lecteur - Tout pour faire aimer les livres », *Autrement*, no 97, mars 1988, 201 p.
- CAUSSE, Rolande, *Qui a lu petit, lira grand*, Paris, Plon, coll. « La grande Ourse », 2000, 265 p.
- CIMON, Marie et COLL., *L'enfant-lecteur: une personne à découvrir*, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, coll. « Enseignement du français au primaire », 1981, 64 p.
- COLLECTIF, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Acte du colloque de Louvain-la-Neuve 27-29 janvier 2000, sous la direction de Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry et Costantino Maeder, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, 621 p.
- COMMUNICATION-JEUNESSE, *Animation et animateurs. Pour les enfants de 3 à 12 ans: pour les adolescents à partir de 12 ans: ateliers de formation et perfectionnement pour les éducatrices et éducateurs qui travaillent auprès des enfants et des adolescents*, Montréal, Communication-jeunesse, 1994, s. p.
- COMMUNICATION-JEUNESSE, *Guide d'animation des clubs de lecture de Communication-jeunesse*, Montréal, Communication-jeunesse, 2000-2001, s.p.
- COURCHESNE, Danièle, *Histoire de lire. La littérature de jeunesse dans l'enseignement quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, coll. « Langue et communication », 1999, 200 p.
- DUBOIS, Anne, *Recherche sur l'intérêt pour la lecture des enfants de quatrième année primaire*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques, août 1987, 16 p.
- DUBORGEL, Bruno, *Imaginaire et pédagogie*, Paris, Le sourire qui mord, 1983, 480 p.
- DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *Pour une lecture littéraire I. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 300 p.

- DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), sous la direction de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 381 p.
- GAGNON, Lise, *Comment développer des attitudes positives afin d'augmenter le goût de la lecture au primaire*, M.A. (Éducation), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1990, 108 p.
- GAMACHE, Sylvie, *Le plaisir de lire: le plaisir d'animer: 16 activités d'animation tirées de la campagne de sensibilisation à la lecture du ministère des Affaires culturelles*, Montréal, Communication-jeunesse, 1986, 20 p.
- GERVAIS, Flore, *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill, 1997, 111 p.
- GIASSON, Jocelyne, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 1995, 334 p.
- GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990, 255 p.
- GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2000, 271 p.
- HÉON, Gérard, *Les habitudes de lecture des québécois de 10-12 ans*, Québec, (publié chez l'auteur, 945, rue Louis-Champoux, Drummondville-Nord, J2C 5G7), 1980, 203 p.
- HOULD, Raymond, *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1980, 244 p.
- LACHANCE, Nicole, *Les habitudes de lecture chez les élèves de 9 à 12 ans, rapport d'internat en vue de l'obtention du grade de maîtrise en éducation, option psychopédagogie*, Montréal, Université de Montréal, 1993, 110 p.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS, *Le temps de lire, un art de vivre, politique de la lecture et du livre*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998, 115 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Lire et aimer lire au secondaire*, Québec, Ministère de l'éducation 1988, fascicule 1, 279 p.
- POSLANIEC, Christian, *De la lecture à la littérature: introduction à la littérature*, Paris, Les Éditions du Sorbier, 1992, 262 p.

POSLANIEC, Christian, *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, Les Éditions du Sorbier, 1990, 237 p.

PROVOST, Michelle, *Lecture: activités*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1980, 50 p.

SORIN, Noëlle, *La lisibilité dans le roman pour les enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*, Thèse de doctorat (Éducation), Montréal, Université du Québec à Montréal, 1996, 2 volumes, 596 p.

SORIN, Noëlle, « La lecture littéraire, une compétence à développer », *La Revue de l'AQEFLS*, vol 23, no 2, 2002, p. 33-50.

TREMBLAY, Ginette, *Comment rendre les lectures gratuites au deuxième cycle du primaire*, M.A. (Éducation), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, novembre 1984, 222 p.

LOISIR

ADAMS, Susan, *Le grand livre des jeux : jouez et faites vos jeux*, Montréal, Hurtubise HMH, 1998, 48 p.

AUBIN, Anne-Marie et LOISIR LITTÉRAIRE DU QUÉBEC, *Écrire à loisir: guide d'animation littéraire*, Montréal, Marché de l'écriture, 1985, 103 p.

BAUM, Heike, *Jouer avec les 5 sens : toucher, sentir, goûter*, Tournai, Belgique, Casterman, 1997, 111 p.

BEAUCHAMP, André et COLL., *Comment animer un groupe*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1976, 115 p.

BEAUCHESNE, Yves, *Le loisir littéraire*, Québec, Loisir, chasse et pêche, coll. « Loisir socioculturel », 1983, 40 p.

BERTRAND, Anne-Marie, *Les bibliothèques*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 1998, 123 p.

BRINDAMOUR, Jacob, *Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?* Saint-Laurent, Éditions du Trécaré, 1996, 124 p.

COLIGNON, Jean-Pierre, *Guide pratique des jeux littéraires*, Paris, Duculot, 1979, 86 p.

DEMERS, Jean-Louis, *Étude de la relation entre la présence d'une bibliothèque scolaire offrant un programme d'animation et les résultats en lecture chez les*

élèves du primaire, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, 1988.

LAURE, François, *Le guide des techniques d'animation. Méthodes et outils pour réussir vos animations*, Paris, Dunod, coll. « Fonctions de l'entreprise », 2000, 197 p.

MOULINIER, Pierre, *La formation des animateurs culturels*, Paris, Unesco, no 18-19, coll. « Dossier documentaire », (s. d.), 139 p.

ROCARD, Ann, *50 jeux s'amuser à la maison*, Champigny-sur-Marne, Lito, 1993, 92 p.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis, *La stratégie de la créativité dans l'entreprise et ses tactiques*, Les Éditions Retz, Paris, 1990, 190 p.

CORPUS

BERGERON, Alain M., *ZZZUT!*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2001, 53 p.

BRIÈRE, Paule, *Vol chez Maître Corbeau*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 1998, 53 p.

BRIÈRE, Paule, *C'est de la triche !*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 1999, 53 p.

BRIÈRE, Paule, *Au loup !*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 2000, 53 p.

BRIÈRE, Paule, *La voleuse et la fourmi*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 2001, 53 p.

BRIÈRE, Paule, *Pouah ! du poison !*, Montréal, Boréal, coll. « Les Enquêtes de Joséphine la Fouine », 2002, 53 p.

BROUILLET, Chrystine, *Clémentine aux quatre vents*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Premier roman », 2001, 62 p.

CHAMPAGNE, Louise, *Appelle-moi Zaza !*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Gulliver jeunesse », 2001, 107 p.

- CÔTÉ, Denis, *Les otages de la terreur*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1998, 95 p.
- DAIGNAULT, Claire, *Verrue-lente, consultante en maléfices*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 2001, 106 p.
- DEMERS, Dominique, *La nouvelle maîtresse*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 1994, 96 p.
- DEMERS, Dominique, *La mystérieuse bibliothécaire*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 1997, 123 p.
- DEMERS, Dominique, *Vieux Thomas et la petite fée*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2000, (28) p.
- DINGWALL, Laima, *L'opossum*, Montréal, Grolier, coll. « Le monde merveilleux des animaux », 1996, 47 p.
- FRAMER, Patti, *A. A. aime H. H.*, Richmond Hill, Scholastic, 1998, 29 p.
- GAGNIER, Hélène, *Le mystère de la chambre 7*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 1996, 123 p.
- GAGNIER, Hélène, *L'étrange étui de Léo*, Montréal, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 1992, 147 p.
- GAGNON, Gérald, *Swampou*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Chat de gouttière », 1999, 135 p.
- GRAVEL, François, *Klonk et le treize noir*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 1999, 139 p.
- HÉBERT, Marie-Francine, *Le livre de la nuit*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1998, 92 p.
- HOULE, Mario, *Le voleur masqué*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 1998, 128 p.
- JULIEN, Suzanne, *Rude journée pour Robin*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 2001, 139 p.
- JULIEN, Suzanne, *Robin et la vallée perdue*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 2002, 140 p.
- KASZA, Keiko, *Arrête de rire Jojo*, Paris, Kaléidoscope, 1997, s.p.

- LOIGNON, Nathalie, *Christophe au grand cœur*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, coll. « Roman vert », 2000, 76 p.
- MAJOR, Henriette, *Zapper ou ne pas zapper ? voilà la question*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, coll. « Chat de gouttière », 2000, 100 p.
- MAROIS, André, *Un ami qui te veut du mal*, Montréal, Boréal, coll. « Boréal junior », 1999, 109 p.
- NOËL, Michel, *La ligne de trappe*, Montréal, Hurtubise HMH, coll. « Atout Aventure », 1998, 173 p.
- PEF, *Rendez-moi mes poux*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Benjamin », 1984, 33 p.
- ROCHETTE, Danielle, *La fugue d'Antoine*, Saint-Laurent, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Chacal », 1997, 184 p.
- SANSCHAGRIN, Joceline, *Le cercle des magiciens*, Montréal, La Courte échelle, coll. « Roman jeunesse », 1998, 92 p.
- SOULIÈRES, Robert, *Le chevalier de Chambly*, Montréal, Éditions Pierre Tisseyre, coll. « Papillon », 1992, 110 p.
- TIBO, Gilles, *Les vacances de Rodolphe*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2001, 44 p.
- TREMBLAY, Carole, *Un chien dans un jeu de quilles*, Saint-Lambert, Soulières Éditeur, coll. « Chat de gouttière », 2001, 167 p.
- TURGEON, Élane, *Une histoire du tonnerre*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 2000, 98 p.
- TURGEON, Élane, *Une histoire tout feu tout flamme*, Montréal, Québec Amérique, coll. « Bilbo jeunesse », 2002, 104 p.
- VACHER, André, *Alerte à l'ours*, Waterloo, Éditions Michel Quintin, coll. « Grande nature », 1998, 143 p.